DOCUMENT RESUME

ED 425 651 FL 025 629

AUTHOR	Cazabon, Benoit; Lafortune, Sylvie; Boissonneault, Julie
TITLE	La pedagogie du francais langue maternelle et l'heterogeneite linguistique (The Pedagogy of French Native Langauge Instruction and Linguistic Heterogeneity).
INSTITUTION	International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
ISBN	ISBN-2-89219-273-0
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	393p.
PUB TYPE	Reports - Research (143)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC16 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Administrative Organization; Classroom Techniques; Comparative Analysis; Educational Strategies; Educational Trends; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *French; Language Maintenance; *Language Planning; Language Role; *Native Language Instruction; Policy Formation; *Public Policy; *Regional Characteristics; *Sociocultural Patterns; Teaching Methods; Trend Analysis
IDENTIFIERS	*Ontario

ABSTRACT

The report, entirely in French, presents a study of the instructional approaches used for French native language instruction at the elementary and secondary school levels in five regions of Ontario (northwest, northeast, mid-north, central, and east). It examined the nature and degree of linguistic heterogeneity and the distinctive traits of the linguistic groups in each of these regions and the cultural differences that influence the choice of instructional approaches and teaching methods. It then focused on the relationship between the administrative structures in place and the capacity to use strategies supporting the use of French. Finally, it examines the conceptual elements that can help establish a policy of language maintenance that encourages the blossoming of student skills in a linguistically heterogeneous environment and sustains a consistent educational vision in Ontario. (Author/MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 425 651

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Donna M. Brinton

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Publication B-216

FL 025629

Sous la direction de

Benoît Cazabon, *Ph.D.*
Sylvie Lafortune, *M.A.*
Julie Boissonneault, *M.Éd.*

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

BEST COPY AVAILABLE

1998

La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique

Benoît Cazabon, *Ph.D.*

Sylvie Lafortune, *M.A.*

Julie Boissonneault, *M.Éd.*

B-216

1998

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

QUÉBEC

Données de catalogage avant publication (Canada)

Cazabon, Benoît

La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique

(Publication B ; 216)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN: 2-89219-273-0

1. Français (Langue) - Étude et enseignement - Ontario. 2. Français (Langue) - Aspect social - Ontario. 3. Canadiens français - Éducation - Ontario. 4. Canadiens français - Acculturation - Ontario. 5. Bilinguisme - Ontario. 6. Aménagement linguistique - Ontario. I. Lafortune, Sylvie. II. Boissonneault, Julie, 1963- . III. Centre international de recherche en aménagement linguistique. IV. Titre. V. Collection Publication B (Centre international de recherche en aménagement linguistique) ; 216.

PC2068.C3C39 1998 440.710713 C98-941270-9

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 4e trimestre 1998
ISBN: 2-89219-273-0

Aux enseignants et enseignantes de l'Ontario français
et aux élèves qui veulent participer à une vie culturelle
d'expression française enrichissante

REMERCIEMENTS

Toute l'équipe reconnaît l'aide précieuse des personnes que nous avons interviewées. Nous espérons avoir transmis fidèlement leur message. Leur dévouement à la cause de l'enseignement en français est acquis, mais nous tenons à le souligner. La collaboration extraordinaire des personnes responsables (directeurs d'éducation, surintendants et surintendantes, directions d'écoles) nous fut précieuse. La confiance que le ministère de l'Éducation nous a accordé a contribué grandement à l'appui que cette étude a reçu. Nos remerciements à ces agents: M.M. ***EDMOND DEMEULEMEESTER***, ***ROBERT ARSENEAULT*** et Madame ***ANNE-MARIE CARON-RHÉAUME***.

Enfin, nous remercions ***NORMAND RENAUD*** qui a gracieusement accepté de revoir le manuscrit.

RÉSUMÉ

La notion d'hétérogénéité linguistique fait appel à plusieurs facteurs. Réunir les dimensions essentielles qui affectent la pédagogie du français langue maternelle dans un tel contexte relève du défi. Pour l'essentiel, l'étude vise à fournir une analyse portant sur les stratégies et les approches pédagogiques souhaitables pour l'enseignement du français, tant à l'élémentaire qu'au secondaire, là où se trouve une population scolaire linguistiquement hétérogène.

Les chercheurs se sont adressés à quatre domaines d'analyse. D'abord, la recherche porte sur la nature et l'ampleur du phénomène d'hétérogénéité dans cinq régions de l'Ontario français: le Nord-ouest, le Nord-est, le Moyen-nord, le Centre et l'Est. Ensuite, l'étude relève les traits distinctifs des groupes linguistiques et les différences culturelles sur le choix des approches et stratégies pédagogiques. Troisièmement, l'étude se penche sur le rapport entre les structures administratives en place et la capacité d'utiliser des stratégies favorisant l'usage du français. Enfin, l'étude présente les éléments conceptuels pouvant servir à l'établissement d'une politique d'aménagement linguistique favorisant l'épanouissement des élèves en milieu linguistiquement hétérogène et sous-tendant une vision d'ensemble pour l'école en Ontario.

Les chercheurs ont examiné les recherches antérieures sur l'hétérogénéité de façon à pouvoir offrir un cadre conceptuel définitoire et référentiel. Ces données servent d'assises à la rédaction de deux questionnaires. Le premier est conçu pour les cadres, le second pour les enseignantes et enseignants. Les questions permettent de relever des données quantitatives sur les pratiques et des données qualitatives sur les perceptions et les conceptions. L'étude comprend aussi une analyse des manuels scolaires en usage. Cette analyse est fondée sur une grille conceptuelle émanant des recherches antérieures et des propos retenus lors des interviews. Nous recherchions à faire ressortir la place qu'occupent l'aspect communicatif du langage, les facteurs interculturels et la transmission culturelle.

L'hétérogénéité linguistique peut être l'objet de perceptions opposées et souvent irréconciliables. D'une part, certains la voient et l'expliquent par son contraire: l'homogénéité. Celle-ci représente l'unité, la perfection et l'harmonie. L'hétérogénéité, au contraire, sera vue comme un problème, une difficulté et le lieu de divergences menaçant une unité perçue ou souhaitée. D'autre part, certains voient en l'hétérogénéité l'expression de différences et le droit au particulier. L'affirmation des différences résulte presque immanquablement en des confrontations qui annulent tout progrès ou, à tout le moins, éparpillent les énergies. Voici quelques témoignages d'enseignants qui illustrent ces diverses positions.

L'hétérogénéité culturelle, je pense que c'est un petit peu plus délicat. On peut connaître une autre culture, mais c'est très important de vivre une culture. Je pense qu'on peut seulement vivre une culture. Si on la dilue, elle est difficilement identifiable.

Les anglophones sont ici pour s'enrichir mais il ne faut pas que nos francophones soient perdants.

Non, au contraire, la présence de non-francophones ça stimule, ça permet l'ouverture sur l'autre, c'est très positif.

Les perceptions que se font les enseignants de l'hétérogénéité varient donc beaucoup. Dans les milieux où le français est moins minoritaire et où la communauté semble jouir d'une vitalité culturelle enviable, les répondants sont plus critiques face à l'assimilation. Ailleurs, on semble prendre pour acquis que la situation est semblable partout: tout le monde parle anglais et pourquoi s'en étonner?

L'analyse des interviews met en relief l'écart important entre le savoir des enseignants et leur agir. En effet, le processus d'application des techniques, des stratégies et des méthodes pédagogiques en milieu hétérogène fait encore défaut. Le suivi auprès des enseignants n'est pas suffisant et l'examen de leurs préoccupations le confirme. Les conclusions de l'étude préconisent un modèle de mise en oeuvre fondé sur la collaboration, le partenariat et l'assistance professionnelle.

Par ailleurs, on souligne le manque de formation chez les enseignants quant au phénomène du bilinguisme et du contact des langues. À ce sujet, on remarque encore de nombreuses images assimilantes dans ce que les enseignants véhiculent quotidiennement en salle de classe.

Au chapitre des manuels on remarque l'écart qui sépare les caractéristiques prisées par le Programme-cadre de français et celles que retiennent les manuels et les enseignants. Pour que la mise en oeuvre d'une approche plus interactive se fasse, il faudra une volonté politique mieux affirmée et des engagements plus réalistes.

L'analyse des interviews soulève le besoin de définir le projet scolaire sur une base culturelle, de concevoir des aménagements linguistiques différents de ceux qui ont prévalu jusqu'ici et différents selon les régions, ainsi que de revoir le dossier particulier de la francisation des ayants droit.

En outre, les résultats de l'étude traitent des nombreuses voies d'action possibles qui, dans un contexte de changement, inciteront la communauté scolaire francophone à utiliser de façon responsable son pouvoir au sein d'institutions de langue française du début de la formation jusqu'à la fin.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ix

LISTE DES FIGURES x

PRÉAMBULE xi

INTRODUCTION 1

NATURE DE L'ÉTUDE 1
DÉMARCHE ET ORGANISATION 2
IMPORTANCE ET IMPACT DE L'ÉTUDE 4

CHAPITRE 1
LE CADRE CONCEPTUEL ET LA FORMULATION D'HYPOTHÈSES RELIÉES À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ 7

1.1 LA POSITION CONCEPTUELLE 7

1.2 LE CONTENU DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ 10

1.3 LA DÉFINITION DES CONCEPTS 13

1.4 LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL 18
1.4.1 **Les positions épistémiques** 19
1.4.2 **Le domaine psycholinguistique** 21
1.4.3 **Le domaine cognitif** 22
1.4.4 **Le domaine sociolinguistique** 22
1.4.5 **Le domaine sociopolitique** 23
1.4.6 **Le domaine didactique** 24

CHAPITRE 2
LA SYNTHÈSE DES RECHERCHES ANTÉRIEURES ET LA POSITION DE L'ÉTUDE 27

2.1 AVANT QUE LE SUJET NE SOIT INVENTÉ 29
2.1.1 **Les modes de socialisation et leurs effets** 46
2.1.2 **L'acculturation: convergence et divergence** 49
2.1.3 **Les considérations cognitives et l'approche communicative** 58

BEST COPY AVAILABLE

2.2 **L'IDENTITÉ SOCIALE, L'APPARTENANCE ET LE BIEN-ÊTRE SOCIAL** 63

2.3 **LES TYPOLOGIES DES MINORITÉS LINGUISTIQUES** 73

2.4 **LES AMÉNAGEMENTS LINGUISTIQUES** 81

2.5 **LES APPROCHES, LES PRATIQUES ET LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES** 90
2.5.1 **Les approches et les stratégies** 91
2.5.2 **Les conditions de réalisation** 97
2.5.3 **La place de la variation linguistique dans l'hétérogénéité linguistique** 103
2.5.4 **Les évaluations de situations** 108

CHAPITRE 3
LA MÉTHODOLOGIE 115

3.1 **LES INSTRUMENTS DE MESURE** 116
3.1.1 **Le questionnaire** 117
3.1.2 **L'entrevue** 117
3.1.3 **L'analyse des manuels et du matériel pédagogique** 122
3.1.3.1 ***Les manuels*** 122
3.1.3.2 ***Le matériel pédagogique*** 126
3.1.3.3 ***L'opinion de enseignants*** 127

3.2 **L'ÉCHANTILLON** 127

3.3 **LES DOCUMENTS D'APPUI** 129
3.3.1 **Les tableaux de statistiques** 129
3.3.2 **La bibliographie thématique et les résumés de lecture** 129

CHAPITRE 4
L'ANALYSE DES DONNÉES 131

4.1 **LES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES AUX SURINTENDANTS/DIRECTEURS** 131

4.2 **LES RÉSULTATS DES ENTREVUES AVEC LES ENSEIGNANTS** 138
4.2.1 **Le vécu sociologique** 138
4.2.1.1 ***Les données démographiques*** 139
4.2.1.2 ***L'exogamie*** 142
4.2.1.3 ***Le statut socio-économique et la mobilité sociale*** 146

4.2.1.4 ***La religion*** 153
4.2.1.5 ***L'institutionnalisation*** 155
4.2.1.6 ***L'ampleur de l'hétérogénéité*** 164

CONCLUSION 171

4.2.2 **Les concepts idéologiques** 172
4.2.2.1 ***La définition de la culture*** 173
4.2.2.2 ***La perception des cultures*** 175
4.2.2.3 ***Les différenciations culturelles*** 181
4.2.2.4 ***La perception de la culture franco-ontarienne*** 182
4.2.2.5 ***La représentation des groupes linguistiques*** 184
4.2.2.6 ***L'image du bilinguisme*** 189
4.2.2.7 ***L'image du multiculturalisme*** 195
4.2.2.8 ***La position et disposition des intervenants*** 197
a) *Face à la présence de non-francophones* 200
b) *Face à l'intégration* 201
c) *Face aux interventions* 204
d) *Face à la formation* 206

CONCLUSION 207

4.2.3 **La pratique didactique** 208
4.2.3.1 ***Les approches pédagogiques*** 210
a) *Les approches transmissive, transactionnelle et transformationnelle* 210
b) *L'approche communicative* 216
4.2.3.2 ***Les pédagogies*** 218
4.2.3.3 ***Les facteurs de réussite scolaire*** 226
a) *La compétence linguistique* 226
b) *L'adaptation à la clientèle* 231
c) *La valorisation* 233
4.2.3.4 ***La gestion pédagogique*** 241
a) *La gestion interne* 241
b) *La gestion externe* 247

CONCLUSION 252

4.2.4 **Les dispositions aux changements** 253
4.2.4.1 ***Les préoccupations personnelles*** 256
4.2.4.2 ***Les préoccupations d'information et de formation*** 258
4.2.4.3 ***Les préoccupations de collaboration*** 266
4.2.4.4 ***Les préoccupations de gestion*** 275
a) *La perception des rôles* 282
4.2.4.5 ***Les préoccupations incitant le recyclage*** 285

CONCLUSION 287

CHAPITRE 5
L'ANALYSE DES MANUELS SCOLAIRES ET DU PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE 289

5.1 **L'ANALYSE DES MANUELS SCOLAIRES** 289
5.1.1 **Présentation de la grille** 291
5.1.2 **Les résultats** 296
5.1.2.1 ***Les dimensions socio-culturelles*** 298
5.1.2.2 ***Les contenus linguistiques et didactiques*** 299
5.1.3 **Les manuels se rapportant à la didactique du français** 301
5.1.4 **Conclusion sur les manuels** 302

5.2 **L'ANALYSE DES ARTICLES RÉCENTS** 302
5.2.1 **Remarques d'ordre technique** 302
5.2.2 **Les résultats** 304

5.3 **L'ANALYSE DES INTERVIEWS AUPRÈS DES ENSEIGNANTS** 309
5.3.1 **Les résultats** 313
5.3.1.1 ***Les objectifs et objets de l'enseignement*** 316
5.3.1.2 ***La démarche pédagogique et le processus d'apprentissage*** 318
5.3.1.3 ***L'importance des agents*** 319
5.3.1.4 ***Les activités d'apprentissage*** 320
5.3.1.5 ***L'évaluation*** 320

5.4 **CONCLUSION SUR L'ÉTUDE DES MANUELS ET DU PROGRAMME** 321
5.4.1 **Comparaison avec les résultats de l'examen des manuels** 322
5.4.2 **Conclusion sur la situation entourant les manuels et le programme de français langue maternelle** 322

CONCLUSION 329

BIBLIOGRAPHIE 347
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE 347
BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE 362

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1
Les positions épistémiques 20

TABLEAU 2
Hiérarchie des observations portant sur des comportements ... 37

TABLEAU 3
Typologie des minorités selon Cobarrubias 80

TABLEAU 4
Grille pour la classification des énoncés se rapportant à l'hétérogénéité 121

TABLEAU 5
Population de langue maternelle française par rapport à la population totale, pour l'Ontario et les grandes régions, 1986 .. 128

TABLEAU 6
Termes utilisés pour l'identification de la clientèle scolaire 141

TABLEAU 7
La taxonomie de d'Hainaut 259

TABLEAU 8
Rapport entre les préoccupations et la taxonomie de d'Hainaut 259

TABLEAU 9
Grille de lecture des manuels pour repérer le contenu se rapportant au domaine de l'hétérogénéité 289

TABLEAU 10
Résultats auprès de 100 manuels 296

TABLEAU 11
Résultats auprès de 40 articles portant sur l'interculturel 304

TABLEAU 12
Les composantes de l'enseignement 310

TABLEAU 13
Grille d'évaluation du programme: les résultats auprès des enseignants 315

TABLEAU 14
Grille d'évaluation du programme: les résultats de l'examen de 24 manuels 323

TABLEAU 15
Tableau comparatif du curriculum (DFLM) sous-jacent dans quatre groupes distincts: le programme-cadre, les manuels, les articles, les enseignants 324

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1
Place de l'hétérogénéité linguistique dans le contact des langues 29

FIGURE 2
Cadre épistémologique spiralaire et interactif 32

FIGURE 3
Relation enseignement/apprentissage 61

FIGURE 4
Facteurs affectant le redressement d'une langue minoritaire 81

FIGURE 5
Rapport entre le dynamisme et le statisme 180

PRÉAMBULE

Depuis la parution de cette étude (1993), la plupart des élèves de langue maternelle française au Canada sont éduqués dans des institutions de langue française gérées par la communauté française. En principe, la gestion de l'éducation de langue française au Canada pour et par les francophones est acquise.

Se pose alors la question de la pertinence de l'étude dans ce nouveau contexte. La pertinence d'un texte est relationnelle: elle est dans ce qu'il y est soutenu et dans sa référence à un contexte donné.

La qualité des concepts évoqués pour analyser l'hétérogénéité linguistique des Franco-Ontariens se vérifie chaque jour davantage. Une lecture attentive montrera à quel point ceux qui y sont avancés trouvent leur justification dans le contexte nouveau de la gestion nationale de l'éducation. Ce livre nous met à l'abri des tendances trop faciles au réductionnisme.

Un autre domaine qui accorde une valeur ajoutée à ce texte se trouve dans les analyses et interprétations des perceptions émanant des divers intervenants. Il serait illusoire de voir l'école comme un lieu privilégié d'intervention sociale sans prendre en considération les humains là où ils sont et comme ils sont. Or, l'effet du bilinguisme soustractif, des vécus minorisés, des appartenances fragilisées se manifeste chez les enseignants et les cadres. Quel travail de formation initiale et continue doit être entrepris pour modifier les perceptions qui contredisent la possibilité même d'entreprendre un changement? Par ailleurs, si les différences linguistiques se côtoient sans nuire à la qualité de la langue maternelle, nous sommes en plein plurilinguisme. C'est la promotion des valeurs interculturelles à l'oeuvre. Ce texte met en évidence ces principes de la vie en contact. Cependant, lorsque la langue seconde supplante la première, ce contexte se mérite d'être identifié comme assimilateur. Le milieu de vie de Canadiens français né s'est pas transformé par magie avec l'arrivée de la gestion scolaire. Loin s'en faut. S'il est vrai que l'absence de règles sociolinguistiques au sein d'un couple hétérogène provoque une baisse du taux de rétention du français chez les enfants pourquoi en serait-il autrement en milieu scolaire? L'absence d'un milieu universitaire de langue française, les lacunes dans les directives ministérielles, les contenus des manuels, les stratégies d'enseignement, la formation du personnel, et l'aménagement linguistique en milieu scolaire, toutes ces questions, toujours aussi pressantes, sont étudiées dans ce volume.

Depuis dix ans (1989), moment où nous procédions à la formulation d'hypothèses de travail, à la cueillette d'information et à l'organisation des concepts, plusieurs changements déterminants se sont produits. La province de l'Ontario a publié des documents politiques dont **Le Programme-cadre d'actualisation linguistique (1994)** et **Aménagement linguistique en français (1994)**, une **Banque d'instrument de mesure de l'Ontario-Français (1993)**. On voit apparaître des documents sur la francisation dans diverses provinces et beaucoup de Conseils scolaires préparent des projets éducatifs de francisation mettant à contribution la communauté, les institutions, les associations et les parents. La Commission nationale des parents

francophones (CNPF) prépare un Projet éducatif national de langue française. L'Alliance canadienne des responsables et des enseignants et enseignantes de langue française (ACREF) gère deux projets de formation continue des enseignants visant à mieux rapprocher l'enseignement du français et en français des besoins identitaires, sociaux, professionnels et culturels des élèves.

Plus que jamais il faudra se référer à des sources sûres pour réaliser les mises en oeuvre de projets pédagogiques visant la francisation et pour construire des instruments d'évaluation adaptés. On trouvera dans cette étude des concepts, des analyses, des grilles et des tableaux pour construire ces instruments.

INTRODUCTION

L'acquisition de la langue maternelle épouse les contours d'un processus plus général qu'on nomme l'acculturation. L'acculturation est fonction de la socialisation à laquelle un individu participe. Elle se mesure au bien-être qu'une personne retire à agir comme elle doit le faire dans un contexte donné. L'acculturation compte sur la loyauté, l'identité et l'appartenance d'une personne à un groupe.

Même lorsque la cohésion des groupes linguistiques est forte, la diversité linguistique et culturelle est présente. C'est bien qu'il en soit ainsi. L'homogénéité tue le dynamisme, les valeurs personnelles et l'affirmation des différences. Mais que se passe-t-il en situations de contact linguistique? La nature des différentes formes de bilinguisme a été longuement étudiée. Tous les bilinguismes ne sont pas favorables à ceux qui les pratiquent. C'est le cas de l'hétérogénéité linguistique. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation a cru bon d'étudier les stratégies et les approches pédagogiques adaptées à l'enseignement du français là où se trouve une population étudiante linguistiquement hétérogène. Mais avant de s'adresser aux moyens, il importe de connaître les conditions d'hétérogénéité, c'est-à-dire la nature du problème.

NATURE DE L'ÉTUDE

Dans le cas d'une étude qui vise à offrir des options et des recommandations afin de faciliter l'adaptation de l'enseignement du français ainsi qu'à fournir la base à l'élaboration d'outils pédagogiques appropriés, il importe de savoir ce que les premiers intéressés, enseignants, enseignantes et directions d'écoles pensent du problème. Sans être une recherche-action dans son sens plein, notre étude s'en inspire pour le traitement des données.

Aucun changement n'est possible s'il n'est pas perceptible aux premiers intéressés. La présente étude fait amplement part des opinions des responsables de l'enseignement sur les différents aspects de l'hétérogénéité.

Notre intention était de rapprocher trois lieux de définition de la problématique. D'une part, rendre compte des nombreux écrits se rapportant à l'hétérogénéité linguistique. D'abord en termes définitoire et classificatoire: qu'est-ce que l'hétérogénéité linguistique et quelle en est l'ampleur? Si le terme est nouveau, la réalité l'est moins. Depuis de nombreuses années, les Franco-Ontariens sont l'objet d'études sur leur situation linguistique. C'est pourquoi nous cherchions aussi les travaux évaluant ces situations afin de ne pas réinventer la roue. Le chapitre deux fait la synthèse sur les conceptions et la situation telle qu'elle a été étudiée par d'autres chercheurs.

D'autre part, il fallait saisir le pouls des personnes engagées dans l'enseignement du français selon les conditions décrites par elles-mêmes. C'est ce qu'on retrouvera au chapitre quatre.

Enfin, sous un troisième angle, nous cherchions à évaluer la pertinence, l'adéquation et l'efficacité des moyens à la disposition des enseignants. Nous avons retenu de leurs commentaires ceux qui se rapportent au cadre d'apprentissage, aux stratégies, à leur disposition et aux moyens de rehausser la vitalité culturelle. Dans ce même volet nous avons analysé le contenu des manuels devant servir à nourrir le cadre d'apprentissage. On retrouvera ces données au chapitre cinq. Le chapitre un situe la problématique dans ses termes généraux et le chapitre trois présente les questions d'ordre méthodologique.

DÉMARCHE ET ORGANISATION

Avant de produire le questionnaire d'enquête, les chercheurs se sont dotés d'une carte conceptuelle sur l'acculturation, la socialisation, l'appartenance culturelle, l'acquisition des langues et le bilinguisme de façon à structurer un champ d'investigation: l'hétérogénéité linguistique.

Le concept peut évoquer deux orientations fort différentes. Il peut soulever la question de la diversité linguistique et de la variation linguistique. La diversité linguistique convie à une ouverture d'esprit par laquelle on reconnaît à la multitude des parlers une égalité de richesse et de fonction. Également, la variation linguistique invite à reconnaître au

langage une capacité d'adaptation selon les situations, les besoins, les publics, etc. Mais ce n'est pas ce dont il s'agit dans cette étude, sinon que les opinions que nos intervenants tiennent de la diversité et de la variation peuvent influencer la perception qu'ils tiendront de l'hétérogénéité. L'hétérogénéité linguistique sera vue ici comme un processus de mixage en milieu scolaire résultant de la présence de personnes ne parlant pas ou peu le français à leur arrivée. Cette définition comprend le processus d'assimilation progressive en milieu scolaire résultant de cette présence ou d'une socialisation soustractive par rapport à l'acquisition du français.

Le questionnaire devait nous permettre de constater dans quelle mesure le phénomène était présent à l'esprit des enseignants. Quelle en est l'ampleur? Quels effets, perçus ou réels, les enseignants y attribuent-ils?

La même démarche s'impose pour évaluer les manuels et les moyens dont disposent les enseignants. Les théories les plus reconnues sur les rapports entre enseignants et élèves, entre les élèves eux-mêmes, et entre les élèves et leur milieu d'apprentissage et de vie nous ont guidé dans la sélection d'instruments d'évaluation. Dans un premier temps, il s'agissait d'établir dans quelle mesure les instruments permettent d'exploiter la langue sous toutes ces facettes. Dans un deuxième temps, de quelle façon les élèves décrits comme hétérogènes peuvent bénéficier de ces approches. Cette analyse devrait nous permettre de répondre aux objectifs de l'étude:

Objectif 1: Analyser des **stratégies** et des **approches pédagogiques** adaptées à l'enseignement du français langue première.

Objectif 2: Présenter des **options** et des **recommandations** afin de faciliter l'adaptation de l'enseignement du français dans ces conditions d'hétérogénéité.

Objectif 3: Offrir une base à l'**élaboration d'outils pédagogiques** appropriés.

Nos instruments d'enquête et d'analyse nous ont fourni une documentation des plus riche et certainement utile à l'avenir.

IMPORTANCE ET IMPACT DE L'ÉTUDE

Si on se fie à l'accueil que nous a réservé la population lors de l'enquête, on reconnaît sans conteste l'urgence de se pencher sur ces questions. La présence de personnes montrant des difficultés à fonctionner dans la langue de l'institution qu'elles ont choisi de fréquenter affecte tout le monde. Une dynamique particulière risque de se développer: il importe de savoir si celle-ci sera à l'avantage des participants.

L'étude sera éclairante dans la mesure où la synthèse des concepts qu'on y retrouve donne une lumière très particulière à une situation qui, par ailleurs, a été maintes fois étudiée. Il n'est plus possible d'éviter la question ou de refuser d'apporter des correctifs. Les enseignants doivent faire face à une situation intenable: enseigner la langue maternelle dans un contexte qui nie sa présence. Si on ne reconnaît pas dans leurs propos l'urgence de traiter ces questions, il ne restera plus qu'à enregistrer leur défaitisme et même leur anomie. Dans ce sens, c'est un cri d'alarme qu'ils nous lancent.

En généralisant l'application de nos instruments d'analyse (sur les manuels et les programmes d'étude), les autorités compétentes pourront s'outiller:

1. pour la mise en oeuvre de l'approche communicative du Programme-cadre de français,
2. pour l'élaboration d'instruments nouveaux,
3. pour la formation des enseignants en cours d'emploi.

Dans ce sens les résultats de l'étude débordent largement le strict cadre de la recherche. Ils nous permettent de reconsidérer le milieu scolaire franco-ontarien dans son ensemble. Quel est le projet scolaire franco-ontarien? De quelle vision s'inspire-t-il?

L'étude permet de faire le point sur l'évolution du projet d'acculturation en langue française, ce qui est, en définitive, l'objectif général de la pédagogie du français langue première. La langue, au delà de l'acquisition du code, doit correspondre à des rôles culturels, à des fonctions sociales qui permettent aux individus d'agir comme ils doivent

agir dans un milieu culturel donné; en pleine connaissance de cause, de leur libre choix, et dans un climat de bien-être personnel complet. Qu'arrive-t-il de ceux dont le code est restreint (cf. Basil Bernstein, 1972) ou pour qui l'expérience est aliénante?

L'étude montre que la complexité du phénomène va bien au delà de ce qui était anticipé. Le phénomène touche à la responsabilisation de plusieurs paliers d'intervenants. Dans une telle perspective, poser des questions pédagogiques seulement serait contre-productif. Il était normal que le fait de s'interroger sur la pédagogie du français langue maternelle nous entraîne à revoir, en quelque sorte, l'ensemble du projet éducatif franco-ontarien. On ne touche jamais un mur de l'édifice sans repenser en même temps toute l'architecture d'ensemble.

CHAPITRE 1

LE CADRE CONCEPTUEL ET LA FORMULATION D'HYPOTHÈSES RELIÉES À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Une enquête, soit policière, soit de recherche, formule des hypothèses, recueille des informations, les analyse et tire des conclusions. Dans ce chapitre, nous traiterons d'abord des positions conceptuelles envisageables face à un sujet comme l'hétérogénéité linguistique. Ensuite, nous décrirons les contextes qui permettent de définir un concept. Enfin, nous tenterons de formuler quelques hypothèses en guise de pistes à suivre dans notre enquête. Ces hypothèses ne seront pas toutes testées dans notre étude, mais elles sont formulées de façon à bien montrer l'ampleur des domaines à cerner.

1.1 LA POSITION CONCEPTUELLE

Dans son appel d'offre, le ministère de l'Éducation exprime son intention d'obtenir par cette étude «une analyse portant sur les stratégies et les approches pédagogiques adaptées à l'enseignement du français là où se trouve une population linguistiquement hétérogène». Dans une seconde phrase, on précise que l'étude doit comprendre «des options et des recommandations afin de faciliter l'adaptation de l'enseignement du français dans ces *conditions d'hétérogénéité*».

Ainsi se trouve tracé le contexte de l'étude. L'appel d'offre définit les limites du problème, que l'on situe dans la relation entre «une population linguistiquement hétérogène» et «l'enseignement du français». Une synonymie se développe entre «population» et «conditions». L'ambiguïté conceptuelle n'est pas pour autant levée, au contraire. Peut-on, en effet, d'une façon quelque peu réaliste parler de pédagogie avant

d'avoir cerné les discours tenus sur l'hétérogénéité? Avant d'avoir cerné les conditions d'hétérogénéité? L'étude relève à la fois du champ de la réflexion et de celui de l'action. Nous sommes donc obligés de dévoiler l'hétérogénéité en tant qu'objet en même temps que nous précisons la démarche conduisant à la découverte de l'objet.

Nous posons au moins deux postulats dans ce qui précède. Premier postulat: nous insistons sur le rapport qui existe nécessairement entre l'intervention pédagogique, peu importe la matière, et les conditions sociales dans lesquelles se place l'école. Sans devoir analyser dans le détail ces conditions, l'étude se doit d'en identifier les éléments essentiels avant de définir une position pédagogique. Notre étude devra donc:

1. prendre appui sur des faits et des situations, y inclus ceux rapportés dans d'autres études; et
2. organiser un discours pour donner un sens à ces faits.

En ce qui concerne cette seconde mission, jamais l'occasion n'a été fournie aussi clairement de préciser les termes du discours tenu sur «l'hétérogénéité». Terme nouveau: riche d'ambiguïtés mais aussi source d'embûches. En tentant de former une image précise de l'objet à l'étude, on est tenu d'avoir des idées claires sur les effets du phénomène en action. Avant de cerner l'objet, il convient de tenir le discours le moins équivoque qui soit sur l'hétérogénéité. C'est précisément l'objet du second postulat que nous formulons ci-dessous.

Second postulat: nous posons que l'hétérogénéité linguistique serait une des manifestations de l'assimilation (pas nécessaires mais fréquentes) ou, plus généralement, de l'ouverture à l'altérité qui, en elles-mêmes, constituent des caractéristiques des rapports interculturels. L'interculturel est un discours apprécié lorsqu'il est question de l'ouverture des représentants de groupes majoritaires à la différence culturelle d'un groupe minoritaire. En revanche, en milieu minoritaire, les effets de l'interculturel se retrouvent dans des désignations euphémisantes du type: «les ayants droit», «les parlants français», «les communiquants en français». Quelle différence y a-t-il entre un «communiquant en français» et un «Canadien français»? C'est se

nommer par sa compétence plutôt que par son appartenance. La différence en elle-même peut être porteuse de signification. La fonction identitaire est-elle incompatible avec la fonction heuristique? Faut-il, pour respecter l'altérité, source de diversité et d'hétérogénéité, renier les aspects identitaires? Qu'arrive-t-il quand un groupe minoritaire évolue vers l'hétérogénéité? Les mêmes lois valent-elles partout? Notre vision du problème situe l'hétérogénéité dans le monde de la sociolinguistique et de la variation linguistique. Plus spécifiquement aussi, l'hétérogénéité ramène sur son terrain l'univers des motivations culturelles des groupes en contact, du bilinguisme individuel et social, et de la diversité linguistique.

Ces champs de travail sont nourris de visions épistémologiques et découlent de positions et de dispositions admises ou rejetées vis-à-vis les phénomènes de contact. Par exemple, nous estimons que l'expression même «en contact» induit en erreur. Il n'y a pas plus solitaires que les deux univers linguistiques français et anglais au Canada. On l'a très souvent répété. Y a-t-il véritable contact quand l'échange entre les membres des deux sociétés est généralement assuré par le fait que seuls les membres du groupe minoritaire acceptent de parler la langue de l'autre groupe? Ira-t-on jusqu'à accepter que l'on parle anglais dans des institutions de langue française? Si oui, où se trouve la différence entre ces institutions et les écoles d'immersion?

Le maintien des écoles françaises en Ontario dépend nécessairement de l'affirmation d'une différence. Pour affirmer cette différence, il faut en payer le prix. Or cette position heurte de front la première. Entre ces deux positions se tracent diverses voies. Ce sont bien ces voies qu'il nous convient d'analyser.

Si le contenu de l'étude nous semble clair, celui de l'hétérogénéité demeure ambigu pour nous à ce point-ci. L'ambiguïté n'est pas vue ici comme un mal à surmonter mais plutôt comme une condition inhérente à notre processus de découverte. Nous avancerions même qu'elle nous rassure sur la valeur du sujet à traiter. Trop bien connaître ce dont on traite, c'est ne rien dire de nouveau ou traiter d'un sujet insignifiant ou très connu.

1.2 LE CONTENU DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Au terme de cette étude, il faudra avoir atteint une réponse claire à cet aspect important de la recherche. Nous aurons mis à contribution:

- les lumières jetées par d'autres réflexions;
- notre propre regard critique;
- des observations de faits;
- la négociation des différents points de vues par les principaux intervenants; d'où,
- émergeront des voies d'action à explorer.

Nous l'avons précisé dès le début, cette étude se situe parmi d'autres réflexions et actions entreprises sur le sujet même dont elle traite. Ainsi donc deux questions.

1. L'objet de l'hétérogénéité est-il le produit de préjugés sur la diversité linguistique? Si oui, lesquels? Sont-ils favorables ou défavorables?
2. L'objet est-il la création d'un certain groupe de pression?
3. Dans tous les cas, quel est le rapport entre l'observateur et l'observé?

Dans notre section méthodologique, nous aurons soin de préciser les instruments d'enquête visant à élucider ces questions, parmi tant d'autres. Nous ne pouvons, dans le périmètre de l'étude, réaliser une analyse de contenu complète des recherches antérieures. Deux obstacles nous en empêchent. D'une part, on pourrait ne considérer que les études strictement reliées à l'hétérogénéité; la liste serait alors trop courte pour avoir quelque valeur que ce soit. D'autre part, nous pourrions tenir compte de toutes les études sur l'assimilation, celles sur les effets négatifs de la minorisation, celles portant sur le bilinguisme soustractif. Dans un tel cas, cette étude serait superflue dans la mesure où elle s'ajouterait à une liste fort longue et importante des travaux tentant de cerner les causalités, de discerner les typologies et les modes d'organisations ou encore, de construire un

champ conceptuel ou théorique. Nous ferons donc usage des recherches antérieures pour expliciter un concept, situer la problématique ou pour faire référence à des situations vécues. Mais la «définition» du concept d'hétérogénéité étant si implicitement associée au discours sur le sujet, quand seulement même il est mentionné, il est impossible de recourir aux recherches d'emblée sans se faire une aire d'intelligibilité d'abord des références au concept, autant que faire se peut. C'est le contraire d'une démarche habituelle d'analyse de contenu où le concept central constitue le noyau dur, la variable indépendante, au regard de laquelle on ramène les références. Ici, ni les recherches ne nous fournissent de références exactes, ni le concept ne se laisse cerner avec limpidité.

L'hétérogénéité traite de problèmes sociaux: il est évident que la sociologie l'aura abordée. Le sujet se rapporte à la structure de la pensée et de la personnalité: la psychologie pourra intervenir. Le sujet se rapporte aussi aux questions d'identité culturelle: anthropologie et ethnologie seront de la partie. Enfin, nous le traitons dans le contexte scolaire: didactique, pédagogie, gestion et planification sont au rendez-vous.

Donc, en l'absence de références visant directement le concept ou des vécus spécifiques (si nous faisons abstraction par nécessité méthodologique des études sur l'assimilation qui déclarent d'emblée leur biais conceptuel et idéologique ou qui nous forcent en tant qu'observateurs à opérer des rapprochements abusifs), force nous est d'inclure cette problématique même dans notre étude.

Qu'est-ce que l'hétérogénéité? Nous devrons nous demander à quoi nos intervenants reconnaissent le phénomène de l'hétérogénéité. C'est la seule façon de dépasser le dilemme. Les perceptions, les déclarations, les interventions sont-elles fondées sur le fait que l'on a généralisé des attributs vérifiés auprès d'individus? Quels attributs? Quels individus? Quelle norme implicite ou explicite peut-on ou veut-on tirer de ces remarques? L'étude portant sur cinq régions de la province, y trouve-t-on des différences significatives? Quant au groupe de référence, quels en sont les attributs? Comment réagit-il aux effets du contact hétérogène?

S'agit-il au contraire d'un effet de grossissement et de fossilisation de caractéristiques particulières? Par exemple, l'enquêteur peut être confirmé dans ce qu'il cherche uniquement parce qu'il le cherche. L'informateur, pour sa part, peut présenter une image différente de celle qu'il vit uniquement parce que la question lui est posée. Quelle est l'importance relative du phénomène par rapport à d'autres dimensions connexes? Il y a, bien sûr, les précautions méthodologiques d'usage mais il y a plus ici. À quoi se réfère-t-on quand on évoque le concept d'hétérogénéité? *In abstracto*, quelqu'un pourra dire qu'il s'agit d'un problème grave, par exemple. La référence sous-jacente à cette affirmation est peut-être celle du gestionnaire (je peux te révéler des informations comme directeur parce que tu ne me demandes pas quelle est ma responsabilité dans ce dossier). La référence peut être la culture d'appartenance (je fais partie des francophones, je me réfère à «l'autre»). Ces affirmations donnent une couleur particulière à la matière traitée. Il importe de la rendre la plus objective possible.

Mais, lorsqu'elle est confrontée à la pratique, cette même personne pourrait avoir tendance à minimiser les effets de l'hétérogénéité, soit en repoussant le problème à un autre palier de responsabilité (question relevant de la classe, problème du parent, etc.), soit carrément en contredisant ce qui a été dit dans l'abstrait (cela existe mais ailleurs). Que voulons-nous faire ressortir ici? L'hétérogénéité étant mal définie et habitant chacun de ceux qui se sont habitués à vivre en milieu minoritaire, les instruments de recherche doivent permettre de nuancer les significations à dégager des observations et des commentaires des intervenants. Tel est le défi méthodologique qui nous attend.

Les personnes qui interviendront dans la réalisation de l'étude pourront faire une présentation soit statique, soit dynamique des faits. On pourra offrir la perspective d'un changement possible ou, au contraire, manifester la certitude que le problème est sans issu, stagnant et fatalement voué à le demeurer. Chaque affirmation est une reconnaissance du modèle de société implicite auquel recourt l'informateur. La représentation que l'on se fait du sujet à l'étude et les traits distinctifs des concepts que l'on utilise construisent le sujet traité plus qu'il ne révèle une réalité objective. Dans les questions de bilinguisme, l'informateur naïf procède de besoins, d'attentes et de motivations ambigus. Il en arrive à

ne plus distinguer clairement ses besoins réels de ceux qu'il a appris. Il propose des normes qui n'ont aucun lien avec le vécu. Il se culpabilise parce que sa mémoire a conservé un modèle qui n'est pas celui qui se pratique actuellement. C'est ainsi qu'on entendra des propos contradictoires quand on les confronte à des positions conceptuelles, épistémologiques ou autres bien qu'ils soient appropriés en tant que représentations de vécus précis. À titre d'exemple, quelqu'un dira: «Il est difficile de les faire parler en français mais ils aiment ça quand on invite un artiste francophone». Ou encore: «On ne peut pas tout faire mais on essaie». «On aimerait bien qu'ils parlent français sans qu'on soit toujours derrière mais c'est souvent une question d'âge». «Je sais ce qu'il faut faire mais j'ai pas toujours le temps». Ces courts messages sont riches d'information quant à la définition implicite de la culture, de la motivation, de la responsabilité et de la pédagogie.

Il serait néfaste de se priver de ce bagage de vécu et de tenter de le réduire à un traitement mécaniste et quantitatif. Nous traitons de phénomènes culturels. Il importe de conserver dynamisme, mouvance, diversité et divergence comme facteurs inhérents à l'étude.

1.3 LA DÉFINITION DES CONCEPTS

Différents contextes servent de références quand nous pensons à la façon de définir un concept. Pour illustrer ce que nous ferons en cours d'étude, nous allons utiliser un court article de journal comme exemple d'un contenu à analyser. Lettre d'un lecteur, ce texte traitant de l'hétérogénéité a le mérite de développer une thèse en quelques lignes. En d'autres mots, il se prête bien à une analyse de texte.

Cet entrefilet dans *Le Droit* résume bien l'étendue de la difficulté de circonscrire un concept et de reconnaître dans les recherches la pertinence des données par rapport à notre sujet.

Dans l'article «Deux poids, deux mesures?», M[e] Gérard Bertrand soulève l'essentiel des interactions entre concepts et pratiques, entre positions et interventions. Il traite de l'accueil fait dans la région d'Ottawa-Carleton aux immigrants ne parlant ni le français ni l'anglais.

En bref, on peut affirmer que l'article se construit ainsi:

1. Les Conseils anglophones prennent tous les moyens pour s'attirer cette clientèle, même de faire de la publicité en français.
2. Il a toujours été facile d'offrir des cours de langue anglaise. Il faut beaucoup de détermination pour mettre en place des programmes de français.
3. Les sections du Conseil de langue française sont en compétition (concurrence et dédoublement) et négligent cette clientèle (sans compter la clientèle française).
4. Offrir des services en français ne s'arrête pas à l'offre de cours. Il faut aussi des services de garderie. (Et combien d'autres services? C'est ce que notre étude devrait faire ressortir.)
5. Il est de la responsabilité du gouvernement de développer des politiques qui assurent l'égalité des chances, qui corrigent les écarts créés par le déséquilibre entre les deux langues et les politiques assimilationnistes antérieures, etc.

Ces cinq affirmations pourront guider notre organisation des concepts relevant de l'hétérogénéité et nous servir de pistes pour cerner le contenu des écrits y afférant. Reprenons-les une à une et essayons de retracer le contenu sémantique sous-jacent. Il se peut, pour des raisons d'illustration didactique, que nous injections plus d'information que l'auteur ne voulait vraiment y mettre. L'exercice reste valable comme opération d'analyse du discours. Il sert d'amarre pour fixer les contextes entourant les concepts-clé que nous développerons dans l'étude. Le lecteur y reconnaîtra la part heuristique, imaginaire et créative de l'exercice. Il est bon en début de recherche d'avoir une vue d'ensemble. C'est cette vue générale qui prépare les hypothèses.

Voyons le contenu de chacune des affirmations.

1. Quelles lois régissent chacune des langues en question, l'anglais et le français? Statut légal, poids démographique,

conditions sociologiques, complexité institutionnelle, richesse culturelle? En quoi ces différences façonnent-elles les mentalités par rapport à l'image que les personnes se font des deux langues? (Deux poids, deux mesures?, c'est le titre de l'article.) En quoi ces différences déterminent-elles les possibilités d'action? C'est seulement en répondant à ces questions que l'on pourra mesurer la part de responsabilité, de culpabilité, de liberté parmi les affirmations qui nous sont faites sur la matière (ici, la publicité faite par les Conseils de langue anglaise). Ces questions relèvent du *contexte des situations* ou *contexte des références*.

2. L'affirmation 2 prend parti. Le parti pris découle d'une évaluation implicite des conditions d'existence formulées par le contenu de la première affirmation. Ce parti pris consiste à reconnaître une différence entre les deux langues. Pour résumer: l'anglais s'attrape, le français s'apprend. L'anglais, c'est acquis, tout va de soi. Le français, c'est une mission, c'est du domaine de la vocation. Ça demande un effort. En quoi ce court contexte ne détermine-t-il pas les loyautés, les appartenances, les images de soi? L'Ontario français, c'est le nom d'un combat (Gervais, 1986). On peut aussi se poser la question d'un point de vue pragmatique. Comment cette affirmation stigmatise-t-elle le vécu du minoritaire? On peut se la poser épistémologiquement et même ontologiquement. Comment cette perception façonne-t-elle la présence au monde? L'idée de survie est-elle la force qui anime le minoritaire et qui garantit sa survie? Et s'il décidait de vivre selon d'autres lois (prendre pour acquis, faire comme si les choses allaient de soi)? Est-ce cela l'assimilation? Et combien d'énergies sont dépensées à boucher les fuites? Ces questions relèvent du *contexte de concepts*.

3. Par enchaînement logique, cette dernière question rappelle le vécu des Franco-Ontariens. Histoire de conflits, de surcharge de travail, de culpabilité, d'insatisfaction. Nous parlons ici des perceptions. Certains s'offusquent lorsqu'on évoque des synthèses aussi pessimistes et récitent aussitôt la

longue litanie des moments de gloire, des forces, du courage de leurs patriotes. L'un ne contredit pas l'autre. Au lieu de se culpabiliser du fait que ces réalités fassent partie du vécu du minoritaire, il vaudrait mieux les reconnaître pour pouvoir agir. L'être minoritaire a besoin de contrôler parce que le pouvoir législatif et institutionnel lui échappe.

Celui qui cherche le contrôle (surtout si c'est parce que le contrôle lui échappe) ne peut accepter qu'il y ait erreur ou faille dans son système. Il est toujours sur la sellette. Il pourrait être l'objet de critiques. Ses réactions sont dysfonctionnelles, elles entraînent une chaîne d'actions auto-destructrices (protectionnisme, fixisme, élitisme, autoritarisme, focalisation, etc.). Quel est le poids quotidien de ces dysfonctions pour celui qui gère une entreprise française? Quelle influence une idéologie d'évitement, de culpabilité, d'autorité a-t-elle sur la perception des responsabilités et des réalisations? Comment transmettre des informations qui ne soient pas biaisées quand l'informateur recourt constamment à deux systèmes d'interprétation de son vécu? (Voir plus haut: la surcharge et la responsabilisation par opposition à la réussite et la satisfaction de soi.) Certains ont parlé de schizophrénie sociale. Ce type d'affirmation renvoie au vécu du minoritaire. Il faudra le cerner. Elle permet aussi de développer une attitude ou même une philosophie dans le rapport que le chercheur voudra établir avec les informateurs lors des interviews. Avoir à l'esprit le jeu du paradoxe en action: soit celui d'affirmer la présence du groupe et, à la fois, de nier son pouvoir; de dire qu'on existe et de pressentir la fin; de parler à la fois de vitalité et d'extinction. Ensuite, le chercheur doit se donner une présence d'ouverture par rapport aux deux dimensions du paradoxe sans chercher à le résorber ou à le biaiser. Ces questions relèvent du *contexte pragmatique*.

4. La quatrième affirmation pose la question de savoir quelles sont les règles sociologiques qui entourent un vécu quelconque. Refranciser une école, comme on appelle souvent

ce qui n'est, dans le fond, qu'une campagne de sensibilisation; décider d'un aménagement fondé sur la qualité d'expression des intervenants, ce qui est beaucoup plus sérieux; améliorer l'usage du français en se donnant des moyens réalistes, comme le veut, entre autres, le Projet d'amélioration scolaire d'Espanola (Boissonneault et al., 1993); tous ces gestes ont des retombées sociologiques importantes.

Depuis près de trente ans, l'école franco-ontarienne a plutôt été marquée par l'inertie devant le problème de l'assimilation ou de la diversification de sa clientèle. Elle a voulu éviter les risques, étant trop souvent pointée du doigt, cible facile sur laquelle rapporter tous nos défauts. Mais du même coup, l'école française en est venue à trouver «pas si pire» les anglicisés. C'est une façon de dire qu'on leur ressemble. Ne plus voir les différences, c'est reconnaître que l'on est semblable. Sous-jacente à ces affirmations est sous-tendue l'idée fondamentale que tout mouvement entraîne son lot de conséquences. Il est souvent plus facile dans l'immédiat de ne rien faire que de risquer d'être imputable de retombées fâcheuses. Par exemple, on ne change pas les livres au programme sans s'attirer l'obligation de justifier son choix à tous les points de vue. L'intervention et l'aménagement linguistiques sont lourds de conséquences. Notre étude le montrera par l'analyse des théories de la socialisation et les études de cas. Quand on parle des conditions de l'hétérogénéité, c'est précisément ce dont il s'agit. Ces considérations relèvent du *contexte sociologique*.

5. La cinquième affirmation nous rappelle qu'il n'est pas du seul ressort des individus ou des institutions de régler tous les problèmes. Si, d'une part, certains seront prompts à montrer que le problème n'est pas de leur ressort, il faudra comprendre, d'autre part, que le problème vu dans toute son ampleur n'épargne personne. L'hétérogénéité relève aussi du domaine des politiques. Sans volonté politique affirmée dans des textes de lois clairs, il est peu probable qu'un

changement d'importance ait lieu. Sans revoir le statut fondamental de la minorité française en Ontario, il est bon de s'appuyer sur le besoin de corriger des déséquilibres créés par des politiques assimilationnistes. Surtout qu'on ne s'imagine plus que c'est en changeant de manuels scolaires ou de pédagogie seulement que le problème va être absorbé. Ces considérations relèvent du *contexte législatif*.

Aucun des contextes cités ne peut être négligé dans une étude sur l'hétérogénéité. Tant notre relevé des recherches que nos instruments d'analyse (entrevues et grilles) en tiendront compte. Ce résumé dessine la charpente de l'étude. Pour tenir compte des différents contextes où s'inscrit l'hétérogénéité — tant notre enquête bibliographique que celle auprès des intervenants le confirme — il faut tenir compte de l'ensemble de ces paramètres.

Ainsi, la bibliographie contient les références d'intérêt général se rapportant aux sujets connexes à celui dont nous traitons. En deuxième lieu, on retrouvera les ouvrages se rapportant aux approches conceptuelles (cognitives, didactiques, sociales, anthropologiques). Ensuite, nous retenons les travaux traitant de l'identité sociale et de l'appartenance. Quatrièmement, seront compilées les références à des typologies portant sur l'organisation des groupes linguistiques en contact. La cinquième tranche retient les travaux se rapportant aux approches et aux pratiques pédagogiques. La sixième retient les travaux portant sur l'aménagement linguistique. La septième regroupe les études de cas et la huitième les études se rapportant au maintien de la langue. La neuvième section regroupe les textes se rapportant à la méthodologie et la dernière les travaux qui offrent des statistiques.

1.4 LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

Les hypothèses qui se présentent à nous sont nombreuses et variées. Les questions imaginées à partir d'un seul entrefilet dans la section précédente en sont le témoignage incontestable. Nous évoquons ces hypothèses à ce point-ci pour montrer l'ampleur du problème. Elles appartiennent principalement aux

domaines de l'épistémologie, de la psycholinguistique, de la psychologie cognitiviste, de la sociolinguistique, de la politique et de la didactique. L'étude ne s'arrêtera pas nécessairement sur toutes celles-ci, non plus qu'elles ne les confirmera.

1.4.1 **Les positions épistémiques**

Les mises en garde faites dans les sections précédentes indiquent les premières pistes. Quelles références épistémiques implicites ou explicites animent le discours des répondants?

> **Hypothèse**:
> *Le discours des répondants fera usage de constructions critiques marquant d'une façon particulière les origines, la logique, les valeurs et la portée des phénomènes auxquels ils se réfèrent.*

Chacun des termes évoqués est lourd de conséquences dans l'étude, dans la mesure où nous utilisons les perceptions pour évaluer l'état d'une situation. Origines, logique, valeurs, portée de l'hétérogénéité, c'est l'essentiel de l'étude. Par exemple, on entendra des commentaires récurrents du type:

1) «L'assimilation, c'est quand... (origine)».
2) «C'est parce que les gens font telle chose que... (logique)».
3) «Quand on respecte... (valeur)».
4) «À long terme, moi, je pense que c'est fini (portée)».

Seule une analyse épistémique peut conférer une valeur à ces types de propos. L'ampleur (fréquentielle ou ciblée) que peut prendre un propos particulier ne lui confère pas automatiquement une valeur incontestable. Il se peut que ce soit un préjugé profondément ancré dans les moeurs et coutumes, sans plus.

Nous résumons au Tableau 1 quelques-unes de ces constructions ou grilles de lecture. Elles nous servent de phares dans la tempête que représente la masse des propos recueillis, c'est-à-dire une méthode d'organisation, parmi d'autres.

Bien qu'il soit partiel, ce tableau donne un aperçu des positions à reconnaître quand un répondant émet une idée. Nos descriptions sont également très élémentaires, mais nous ne croyons pas trahir la tendance générale de chacune des positions évoquées. Chacune comprend des caractéristiques positives ou négatives selon un autre point de vue. Par exemple, le régionaliste et l'universaliste auront chacun de bons arguments en faveur de leur position opposée. L'une n'est pas objectivement bonne et l'autre mauvaise. Souvent, il s'agit d'une question de dosage. Il convient de dire que toute personne adopte l'une ou l'autre de ces positions à différents moments, même celles qui semblent s'opposer, sans que l'on doive nécessairement conclure qu'il y a contradiction.

Comme pour l'arpenteur, il importe de recourir à une formule de triangulation pour valider nos affirmations et conclusions: Que dit le répondant? À partir de quelle position se présente-t-il? Quelle est la signification de son commentaire dans ce contexte? Ainsi se résume pour nous les questions à nous poser pour vérifier notre hypothèse se rapportant aux positions épistémologiques des intervenants en milieu hétérogène.

Au-delà des concepts généraux qui constituent l'arrière-plan de notre pensée de tous les jours, il y a les concepts propres à certaines disciplines. Nous allons évoquer les concepts les plus aptes à soulever des hypothèses dignes d'intérêt pour notre étude.

TABLEAU 1: **Les positions épistémiques**

l'animisme	attitude consistant à attribuer à des objets des caractéristiques propres à l'humain.
l'assimilationnisme	tendance qui consiste à se concevoir comme semblable aux autres ou à vouloir que les autres soient semblables à soi.
le déterminisme	croire qu'il y a un ordre dans l'apparition, l'organisation et les conditions de réalisation d'un phénomène, d'un vécu institutionnel ou personnel, etc.
l'égalitarisme	viser l'égalité absolue en matière politique et sociale.

l'ethnocentrisme	tendance à privilégier le groupe d'appartenance et à en faire un modèle de référence. Peut mener au chauvinisme, à la xénophobie et au racisme.
l'évolutionnisme	application d'une causalité à tous les phénomènes sociaux.
le fonctionnalisme	adaptation des éléments au système.
le finalisme	adaptation de moyens à des fins.
l'humanisme	vise le bien-être des humains et leur épanouissement.
le normativisme	fidélité à des principes ou à des préceptes.
le phénoménisme	tendance à interpréter l'essence des phénomènes sans recourir à une construction conceptuelle.
le pluralisme	philosophie selon laquelle les êtres sont multiples, individuels et non déterminés par l'appartenance à une collectivité. S'oppose à l'ethnicisme.
le pragmatisme	place les valeurs dans le contexte d'une action. Les principes de l'action sont déterminés par la situation.
le relativisme	les connaissances sont soumises aux circonstances. Respect des différences.
le substantivisme	confiance dans la permanence des phénomènes sociaux ou des autres. Essentialisme.
le théisme	ou déisme. Croyance en un pouvoir suprême comme principe supérieur dont dépend la destinée des humains. Sans référence à un rite particulier ou à une religion particulière, recourir à l'au-delà comme source d'inspiration ou d'explication.
l'universalisme	le monde est un tout unique au service des individus. S'oppose au régionalisme et au nationalisme.

1.4.2 **Le domaine psycholinguistique**

Deux idées retiennent notre attention. Les personnes en situation minoritaire sont en devoir de persister et d'affirmer leur survivance ou de s'assimiler, d'une part. D'autre part, leurs comportements semblent converger vers ceux du groupe d'appartenance ou en diverger.

Hypothèses:
L'hétérogénéité conditionne la perception que l'individu se fait de son groupe d'appartenance et ses comportements sont le reflet de cette perception.

L'hétérogénéité linguistique est une manifestation extérieure d'un processus plus général gouvernant le maintien des langues en contact.

1.4.3 Le domaine cognitif

S'il est vrai qu'une personne est dotée d'un code linguistique en-deçà des pratiques normales pour un âge donné, il se peut que l'on retrouve des retombées dans son vécu scolaire. La psychologie de la cognition se réfère à certains concepts fort utiles pour notre étude.

Hypothèses:
L'apprenant dont la qualité de langue est en-deçà des pratiques habituelles pour un groupe d'âge donné se comporte comme un débutant et ne peut accéder au niveau d'expert parce qu'il s'applique à maîtriser des automatismes. L'écart s'accentue avec le temps plutôt que de s'amenuiser.

L'enseignement est sans effet chez celui qui éprouve des difficultés dépassant ses capacités.

L'apprenant éprouvant des difficultés d'expression orale et écrite pourra difficilement appliquer ses connaissances et transférer ses apprentissages. Il en résulte la passivité et la rigidité des comportements sociaux à l'école.

L'école fonde ses pratiques en partant des acquis des élèves. Par définition, cette règle est inapplicable dans un contexte d'hétérogénéité.

1.4.4 Le domaine sociolinguistique

L'appartenance se manifeste par les domaines d'usage de la langue quand celle-ci est une valeur centrale dans la définition du groupe.

Hypothèse:
L'hétérogénéité linguistique peut être un frein à la capacité d'un individu à participer pleinement aux différents domaines d'usage d'une langue. L'hétérogénéité influence la compétence sociolinguistique.

Les observations sur l'hétérogénéité épouseront celles qui sont faites au sujet des situations de bilinguisme additif ou soustractif.

Hypothèse:
Il y a un rapport entre l'état de bilingualité de l'individu et l'identité culturelle. L'hétérogénéité linguistique représente un problème fondamental de culture.

Si l'identification d'un individu à son groupe est faible ou que la langue de ce groupe est d'importance négligeable pour cette personne, celle-ci représentera une surcharge à l'institution dont le mandat est de favoriser l'apprentissage du français et l'adoption de comportements culturels propres aux francophones.

1.4.5 Le domaine sociopolitique

Au royaume des lois et des nombres, on reconnaît l'influence de la force des lois sur les perceptions ou les capacités d'usage public d'une langue donnée. On reconnaît aussi un rapport entre la densité démolinguistique et l'usage des langues. Enfin, le statut de la langue, réel ou perçu, influe sur l'usage de cette langue.

Hypothèses:
Il existe des seuils de saturation dans l'absorption de l'hétérogénéité par le groupe. Autrement, l'hétérogénéité absorbe l'institution.

Les groupes sont motivés si le changement proposé améliore leur situation. Autrement, ils aiment que les institutions demeurent telles quelles.

Il y a un rapport entre la perception prédominante des groupes minoritaires (communal, linguistique, ethnique, national) et leur capacité d'accès à l'autonomie.

La vitalité linguistique se mesure à la qualité des législations, des institutionnalisations, des événements de communalisation, et à la motivation des individus. Une faiblesse dans l'un des maillons affaiblit la chaîne.

On peut définir la nature de l'hétérogénéité linguistique selon un certain nombre de paramètres (densité, nombres, exogamie, définition institutionnelle, amabilité de la majorité, activités communautaires, engagement des parents, etc.).

Les caractéristiques reconnues à l'hétérogénéité linguistique entraînent des modifications dans la gestion scolaire qui se reflètent dans les rapports aux parents, aux élèves, à la communauté.

1.4.6 **Le domaine didactique**

La relation de classe est influencée par de nombreux facteurs. La formation des enseignants joue un rôle. Les fondements didactiques peuvent influencer: méthodes de transmission des savoirs, méthodes de transaction entre les individus, et méthodes favorisant l'autonomie des apprenants. Le type de gestion scolaire peut intervenir: préparation individuelle ou par cycle, projet institutionnel fondé sur un processus d'adoption du changement, dirigisme ou collégialité, formation en cours d'emploi. Enfin, la perception que l'on se fait des langues influencera la didactique du français langue maternelle dans un contexte d'hétérogénéité linguistique.

Hypothèses:
L'hétérogénéité linguistique peut comporter des caractéristiques qui nuisent à l'apprentissage en général. Ces difficultés peuvent nuire à l'efficacité de l'enseignement.

L'état initial de l'apprenant hétérogène l'oblige à se concentrer sur le code et la procédure d'apprentissage plutôt que sur le processus et la qualité des produits.

Un enseignement fondé sur la compréhension linguistique présuppose la capacité de compréhension, en situation, des procédures, des processus et des attentes par rapport aux produits.

> *Dans l'échange pédagogique, beaucoup d'indices se rapportant aux procédures, au processus et aux produits sont de nature inter-textuelle. La mémoire à court et à long termes, la capacité de traduire en concepts des expériences temporelles et spatiales sont fonction de l'habileté à communiquer.*
>
> *Une expérience didactique fondée sur des jeux de rôles, des situations de communication et des produits de la communication suppose la capacité d'adopter des rôles variés.*
>
> *L'enseignant a tendance à adapter son enseignement aux capacités d'apprentissage et de communication de ses élèves. La présence massive d'élèves éprouvant des difficultés dans ces domaines transforme la classe en situation clinique. On mesure les doses, on pallie les lacunes, on comble les manques, on capsulise les tâches, on se substitue à l'élève.*
>
> *L'approche communicative, fondée sur un modèle sociologique de l'usage de la langue, présuppose que l'échange préconisé soit adapté au niveau des élèves. En situation d'hétérogénéité, tant les francophones que ceux qui éprouvent des difficultés seront privés de conditions de réalisation normales.*
>
> *Dans une situation normale de communication, l'échange linguistique est un moyen pour arriver à des fins d'ordre cognitif, interactif, esthétique et spirituel. Dans une situation artificielle où les participants doivent acquérir le code linguistique pour fonctionner, le moyen devient le but. Le projet pédagogique de l'approche communicative s'en trouve falsifié.*

L'esprit positiviste pourrait s'interroger sur la capacité d'une étude de vérifier chacune de ces hypothèses. Dans une perspective plus qualitative du savoir, nous cherchons une compréhension en profondeur de phénomènes humains dont l'essentiel est de savoir quelle place ils occupent chez nos répondants et quelle importance ces derniers y accordent. L'élève présentant des caractéristiques propres à l'hétérogénéité linguistique impose-t-il ou non ses différences à l'enseignant? Que nous sert-il de dénombrer les caractéristiques de cet apprenant si, aux yeux de l'enseignant ou de l'enseignante, celui-ci demeure anonyme? Nous essayons de développer une signification partagée du phénomène, c'est-à-dire développer une convergence de

perception avant d'établir un consensus sur les actions à entreprendre. Ainsi, nous semble-t-il, nous pourrons construire un plan commun d'intervention scolaire.

Ce n'est qu'en respectant la signification du vécu tel que perçu et défini par nos répondants que cette recherche risque de déboucher sur une action collective quelque peu perceptible dans ses effets à long terme. Pour cette raison, certains des résultats pourront paraître choquants. Notre intention n'est pas de tomber dans le sensationnalisme facile ni dans l'exhibitionnisme malsain. Au contraire, en gardant la force de leur expression crue, les commentaires retenus peuvent éveiller chez nous le sentiment d'urgence avec lequel le problème mérite d'être traité.

L'hétérogénéité linguistique, on le soupçonne déjà, est complexe. Il faudrait se garder de voir le phénomène uniquement comme un doublet de l'assimilation. L'hétérogénéité recouvre autant les aspects bien connus sous la notion de variation linguistique que l'ensemble des phénomènes avec lesquels doivent composer les milieux scolaires: formation des groupes par niveaux, formation du personnel, adaptation des manuels et des pratiques, relations avec les parents, etc. L'hétérogénéité linguistique est un sous-produit de la mobilité sociale, de l'émigration, des droits des individus et du contact des langues.

Dans le second chapitre, nous ferons la synthèse des recherches portant sur les dimensions utiles pour cerner l'hétérogénéité linguistique.

CHAPITRE 2

LA SYNTHÈSE DES RECHERCHES ANTÉRIEURES ET LA POSITION DE L'ÉTUDE

Ce chapitre présente les concepts de base mis en valeur dans les textes en bibliographie. Il y a plus d'une façon d'aborder un problème complexe. Les auteurs dont nous nous inspirons traitent de l'hétérogénéité linguistique d'une façon souvent plus générale que celle que l'on retrouve dans cette étude. Ils l'abordent du point de vue de l'acculturation, de l'assimilation et de l'interculturel. Dans ce sens, nous sommes conscients de n'avoir pas toujours exploité les textes à leur juste mesure. Nous sommes les premiers à le déplorer. Mais il fallait les ramener à la matière que nous traitons d'une façon plus spécifique: l'hétérogénéité.

Nous suivons la structure de notre bibliographie thématique, en nous inspirant des grands travaux généraux sur l'acculturation, le bilinguisme ou l'apprentissage des langues. Nous tenterons d'abord de définir quelques termes généraux auxquels nous nous référons tout au long de notre étude (2.1).

Ensuite nous tenterons de nous donner des références conceptuelles en découpant certains domaines: le cognitivo-affectif, la socialisation, le fonctionnement d'une langue, l'acculturation. Ces incursions dans le domaine des définitions des concepts-clés devraient s'avérer utiles pour le domaine de l'agir sur lequel débouche une recherche commanditée (2.1, 2.1.2, 2.1.3).

En troisième lieu, nous analyserons les relations entre l'identité sociale, l'appartenance et le bien-être social, d'une part, et le développement d'une image de la société et de l'école, d'autre part (2.2).

Nous passerons à une synthèse des typologies des minorités linguistiques dans le but de saisir le rapport entre la vitalité ethnolinguistique et le type d'institution désiré, acquis, et en formation (2.3). Cette étude nous entraîne tout naturellement vers les deux prochaines sections.

Compte tenu de la dynamique du groupe minoritaire, il se développera des formules d'aménagement linguistique différentes. Nous nous attarderons à reconnaître les conditions de réalisation et l'impact réel ou senti de ces expériences. Il s'agit ici des applications de politiques, d'interventions sociales et de pratiques vécues au niveau de l'école comme unité (2.4).

La section suivante traitera des tentatives d'application d'approches, de pratiques et d'interventions pédagogiques en salle de classe, (2.5.1, 2.5.2) entre les classes et à l'extérieur des classes.

Enfin dans une septième section, nous verrons les travaux qui font référence à des cas particuliers (2.5.3) à titre de comparaison et pour faire la synthèse sur la position de notre étude dans le cheminement canadien sur cette question. Nous retiendrons toutes les références qui soulignent les conditions de maintien d'une langue en situation de contact.

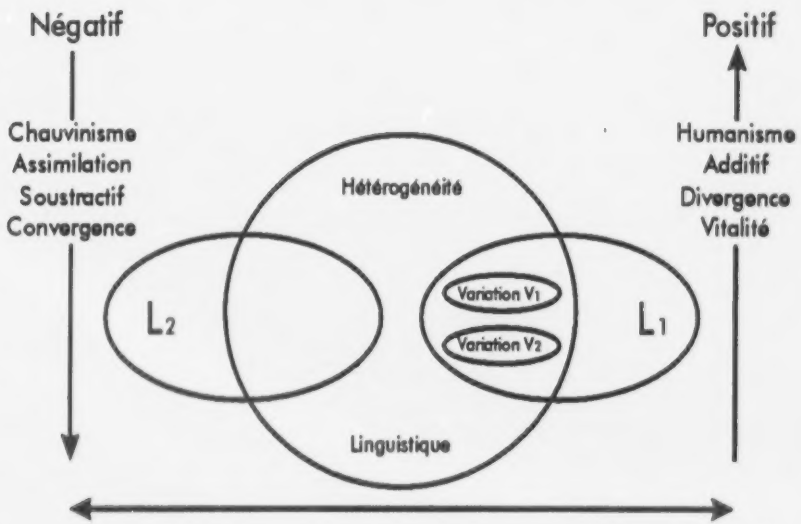
Avant d'entreprendre cette tournée dans le monde des idées, nous avons pleinement conscience que notre intrusion dans l'écrit des autres pourrait être le fruit d'une mésinterprétation ou pourrait porter à des interprétations. Néanmoins, nous avons en mémoire un texte de Jean Cardinet (1979) qui nous rappelait que le chercheur a un parti pris par rapport à l'objet de la recherche. Autrement, pourquoi s'y intéresserait-il? Le chercheur doit se maintenir en équilibre instable entre deux pôles paradoxaux. D'une part, la nécessaire humilité devant la complexité des choses. Il n'y a pas d'efficacité à toute épreuve: nous n'expliquons rien sinon nous-mêmes. Nous sommes contraints à rechercher la lucidité. Et, d'autre part, nous sommes condamnés à inventer l'homme (expression tirée de Sartre et dont Jacquard en a tiré le titre d'un de ses livres). En d'autres mots, nous sommes forcés de devenir ce que nous sommes. Il est indéniable qu'une équipe de recherche finit par habiter son sujet. Mais ce sujet s'est imposé à l'équipe pour une raison qui lui a semblé valable au point d'y consacrer plus d'une année d'énergie. Il doit bien y avoir une raison?

2.1 AVANT QUE LE SUJET NE SOIT INVENTÉ

La notion d'hétérogénéité linguistique peut faire surface de deux façons au moins, fort différentes. D'une part, on peut l'opposer à celle d'homogénéité linguistique. Cette filière ira chercher tout ce qu'évoque les notions de nation, de communauté culturelle, d'unilinguisme et de langue maternelle. D'autre part, l'hétérogénéité pourra être associée à un plus grand ensemble: bilinguisme, interculturalisme, multiculturalisme, plurilinguisme, etc.

Chacune de ces positions pourra être l'objet de polarisation positive ou négative selon des intérêts différents. C'est ce que les grands travaux sur l'acculturation, la socialisation, la cognition et l'acquisition des langues font ressortir, comme nous le verrons plus loin.

FIGURE 1: **Place de l'hétérogénéité linguistique dans le contact des langues**



ligne du dynamisme, de la norme, de l'image de soi et de la socialisation

BEST COPY AVAILABLE

Note: Les variations (V_1) sont d'ordre intralinguistique (régionalisme, groupe d'affiliation, etc.). Les variations (V_2) sont d'ordre interlinguistiques (emprunts, calques, etc.). L'équilibre entre les sphères L_1 (langue première) et L_2 (langue seconde) et l'étendue de leur influence décideront de la dynamique et du maintien des langues en usage. Si la sphère L_1 s'amenuise c'est l'assimilation qui est à l'ouvrage. Si, au contraire, la sphère L_2 régresse, c'est le maintien du bilinguisme qui s'estompe. L'hétérogénéité linguistique se place sur ce continuum.

Il serait à la fois prétentieux de notre part et trop encombrant pour l'objet de cette étude de faire la synthèse des travaux qui cernent ces termes. Nous nous contenterons dans cette première section de recourir aux notions utiles pour la compréhension de notre sujet, en autant qu'elles le situent et le positionnent sur l'échiquier d'ensemble.

Chacune des deux perceptions évoquées plus haut peut s'attirer des qualifications positives ou négatives. La notion d'homogénéité linguistique est pratiquement récusée partout en linguistique aujourd'hui. Elle part d'un idéalisme dont on retrouve la source dans la Bible même avec la tour de Babel. Elle s'appuie sur la notion de norme qui, elle-même, émane de l'ordre politique, de la hiérarchisation des rapports, de la territorialisation et du maintien du capital culturel. Mais elle évoque aussi d'autres attributs: intégration, reproduction, appartenance, bien-être. C'est l'éloge du *semblable*. Si les raisons de l'évoquer sont bonnes, on assistera à des manifestations d'appropriation de la culture, à des expériences de vitalité ethnolinguistique, au maintien des valeurs centrales. Si les raisons sont protectrices et défensives, on assistera à de l'ethnocentrisme, au chauvinisme, et au racisme.

L'hétérogénéité pour sa part prend racine dans le relativisme culturel, le métissage des groupes ethno-culturels. Elle évoque l'humanisme et le pluralisme. Mais on peut l'associer aussi à toute la problématique de l'assimilation: danger, effritement, bilinguisme soustractif, anomie. Néanmoins, dans des conditions favorables, l'hétérogénéité sera vue comme une des caractéristiques de l'interculturel. C'est l'éloge de la *différence*. Si la différence empiète sur l'identité, c'est l'assimilation. Si elle la côtoie sans lui nuire, on est en plein interculturel.

Mais cette position n'est pas facile. Comprendre les nombreuses ramifications des domaines en jeu ne l'est pas plus. Abdallah-Pretceille (1990) est parmi les auteurs qui ont le mieux réussi à clarifier le domaine. Dans la première partie de son livre, l'auteure fait une rétrospective des différentes positions qui sont prises vis-à-vis l'interculturel. Où nous mènent les catalogues analytiques et les taxonomies? Quelle est la place de l'observateur par rapport à l'observé? Abdallah-Pretceille profite de ces questions pour jeter une lumière nouvelle sur de vieilles questions en recherche: norme, subjectivité et représentation. Comprendre l'interculturel, c'est comprendre notre construction du «Je» et de «l'Autre». L'affirmation d'une différence est-elle la négation d'une autre? Vieux paradoxe. Reconnaître une différence pour l'éloigner, c'est du racisme, mais être aveugle aux différences au point de ne pas pouvoir intervenir l'est tout autant. Avec chacune de ces questions, l'auteure éclaircit le langage que nous utilisons et démasque l'idéologie sous-jacente aux positions prises. Elle distingue entre différence et diversité, pluralité et relativité, régionalisme et universalisme, appartenance et sociabilité. Pour l'auteure,

> *il est nécessaire de rappeler que l'interculturel se situe au niveau de la pratique sociale et se définit actuellement en termes de problèmes, de difficultés à résoudre donc de dysfonctionnements. (p. 82)*

Il est donc important de traiter de l'interculturel en incluant une recherche sur le discours comme processus, comme contenu et comme médiateur entre les individus. Cette recherche ne doit surtout pas se soustraire aux études portant sur les conduites et les idées reçues.

Sur la base de cette analyse, l'auteure procède en deuxième partie à la mise en place du cadre épistémologique. La première partie en était une bonne base. Au départ, elle semblait être une espèce de digression, un tâtonnement, comme si le sujet manquait de consistance. Elle n'en est pas moins très utile et peut-être même, essentielle. En deuxième partie, plus systématiquement, elle nous fait revoir les limites, et les apports aussi, des différentes positions: le déterminisme, le relativisme, le pluralisme, l'évolutionnisme et le finalisme. Après ces

considérations techniques, liées à des distinctions terminologiques fort utiles, l'auteure en arrive à la position qu'elle préconise: le modèle interactif et spiralaire.

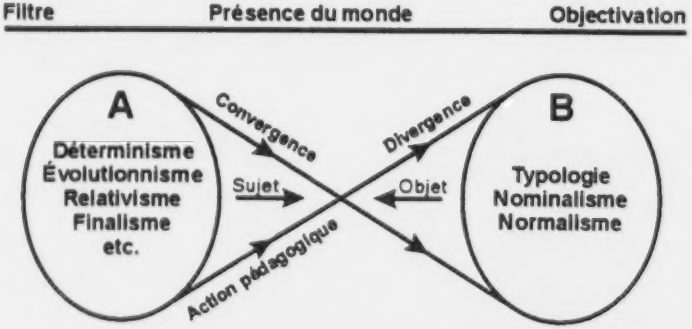
L'interactif comprend la place interdisciplinaire des différentes connaissances. Il comprend aussi la relation entre représentations et conduites.

> *La prise de conscience de la nature idéologique des schèmes proposés fait partie de cette démarche de décentration et de relativisation du savoir. Faute de cette prise de conscience, le recours à l'interculturel, comme principe d'explication servira en fait d'alibi à une idéologie marquée par une recherche de causalité et imprégnée par l'hypothèse évolutionniste. (p. 145)*

La position spiralaire découle d'une forme de présence au monde. Si les conduites sont à la fois conscientes et produits du milieu, si l'observateur est à la fois partie prenante et externe aux faits, il en découle dans ce processus un va-et-vient qui fait naître la connaissance.

> *Le discours interculturel s'inscrit en porte-à-faux par rapport aux conceptions substantialiste, normative et classificatoire qui s'appuient sur des démarches extérieures à l'objet et qui négligent l'inter-relation dynamique entre le sujet individuel ou collectif et l'objet. (p. 145)*

FIGURE 2: **Cadre épistémologique spiralaire et interactif**



BEST COPY AVAILABLE

C'est pourquoi l'interculturel trouve sa place dans l'action, donc dans la pédagogie. Notre recherche en est une d'action, visant à produire une action dans le milieu ontarien. La position d'Abdallah-Pretceille par rapport au savoir rejoint celle de Cardinet évoquée plus haut et guide le lecteur quant à celle que nous voulons prendre dans cette étude.

En tant que champ d'application à la pédagogie, objet de la troisième partie de son volume, l'interculturel est une approche pour traiter des phénomènes et des problèmes liés à l'éducation et à l'enseignement. C'est aussi une façon de traiter de la dimension culturelle de tout apprentissage.

Loin de vouloir parcelliser à nouveau les champs du savoir, l'auteure préconise une intégration disciplinaire. L'interculturel dans un tel cas est un point de vue sur la réalité qui fait apparaître les convergences.

> *La pédagogie interculturelle se ramène à un mode de perception et d'appropriation de questions pédagogiques et éducatives, à une problématisation spécifique définie par certains axes que nous avons tenté d'élucider tout au long de notre étude. (p. 159)*

Quant au public visé, l'auteure estime qu'il doit être varié, sinon on risque de racialiser la culture et le savoir en déterminant des groupes-cibles. S'il s'agit plus d'une utopie que d'un programme réel, l'intérêt de la position n'en demeure pas moins très évident. La position contraire entraîne son lot d'effets négatifs: stéréotypes et hiérarchisations.

Avant de déterminer si l'étude de l'hétérogénéité linguistique émane nécessairement de l'interculturel, il convient de vérifier d'autres termes, dont celui de culture. Si le terme de culture nous interpelle, c'est que le mot «hétérogénéité» fait écran dans notre espace mental. Selon Malinowski (1968), la culture est un «appareil matériel et humain (ou spirituel) qui permet à l'homme d'affronter les problèmes précis et concrets qui se présentent».

La culture se manifeste par un contrat social (Rousseau) ou un comportement organisé (conventions, usages, coutumes). L'étude de la

culture par l'entremise de la langue (linguistique et sémantique) doit être faite dans un contexte et doit tenir compte de la contribution d'autres sciences (psychologie, sociologie et anthropologie).

En parlant de culture, Malinowski soulève la question de la survivance. Il cite à cet effet A.A. Goldenweiser qui définit la survivance comme étant un «trait culturel qui ne correspond pas à son milieu. Il persiste plutôt qu'il ne fonctionne, ou encore sa fonction détonne dans la culture ambiante.» (p. 29)

La question poignante que l'on peut poser est la suivante: est-ce qu'une intervention pédagogique sur l'hétérogénéité est une manifestation de la survivance, c'est-à-dire une persistance, une fonction qui détonne, un trait qui ne correspond pas à son milieu? Ce serait déjà donner réponse à l'étude que nous entreprenons. Mais elle ne peut pas être éludée. Auparavant, il faudra avoir déterminé que l'hétérogénéité fait partie de préoccupations culturelles. Dans cette éventualité, il faudrait faire l'analyse du phénomène en tenant compte de l'ensemble des institutions dans lesquelles la culture se manifeste. Malinowski distingue sept types d'organisation:

1) par reproduction (famille);
2) par territoire;
3) par psychologie (sexe, âge, tares ou symptômes corporels);
4) par association (clubs, groupes, réalisation d'un but commun);
5) par occupation ou profession;
6) par rang et statut (castes, stratifications raciales ou culturelles);
7) par totalité (intégration par la communauté de culture ou par le pouvoir politique).

Cet exemple en est un parmi d'autres que nous utilisons pour cerner les fonctions culturelles. Un autre modèle s'inspirant de la psychologie sociale présente un grand intérêt aussi. Wallace (1970) en est un bon représentant. Dans l'avant-propos, l'auteur situe l'étude comme une tentative de classification des systèmes de comportements des personnalités en relation avec la culture.

> *Thus the problem for the theoretical anthropologist has shifted from the Linnaen classification of cultures and their aspects on*

> *a temporal or geographic continuum to the discovery and analysis of the laws of cultural process. These laws, furthermore, are recognized by most investigators to involve the dynamics not merely of cultural entities, but of ecological, demographic, physiological, and psychological entities as well. (p. 4)*

Il donne, par la suite, une définition behavioriste et cognitiviste de la culture en insistant sur la haute probabilité d'apparition des comportements choisis par des individus, membres d'une société, pour résoudre des problèmes.

Nous retenons de cet article un tableau d'une très grande utilité pour la classification des comportements en situations interculturelles ou d'hétérogénéité linguistique. Celui-ci permet de distinguer neuf types de situations selon que le comportement est fait par une personne, de façon isolée, ou par tous, en relation à d'autres comportements et de façons constantes. Nous avons fait usage de cette grille (Cazabon, 1992) dans une autre étude. (Voir Tableau 2)

Il peut être difficile dans la pratique de reconnaître si l'observation porte sur un fait, sur deux ou sur plusieurs; s'il appartient à un individu, à plusieurs ou à tous. Néanmoins, on reconnaîtra la très grande utilité de cette grille pour la classification des concepts. Elle permet de faire voir les conclusions hâtives qui sont faites, par exemple, quand quelqu'un affirme: «Tous les élèves parlent français». S'agit-il d'un fait généralisé (niveau 3 de la hiérarchie) ou d'un fait confirmé (niveau 2)? S'agit-il d'un fait valorisé (niveau 6) ou d'un fait nationalisé (niveau 9)? Dans l'analyse des comportements, ou dans notre cas, dans l'étude des perceptions que nos répondants se font de certains comportements, il y lieu de se demander si l'observation provient de surgénéralisations, d'idées reçues, etc.

Ce tableau prendra toute sa force quand on lui associera une grille de représentations surajoutée aux phénomènes observés. Wallace donne trois catégories de représentations qui peuvent être associées aux catégories des comportements observés: les *valeurs*, les *objets*, et les *techniques*. Ses classes sont du domaine de la sémiologie: cosmique,

organique, écologique et technique. Par exemple: est-ce que le comportement observé met en action des images de situations 1° où l'on peut y associer des sentiments positifs ou négatifs; 2° où l'on retrouve des objets pour lesquels on donne des indications positives ou négatives; 3° où l'on montre comment manipuler des objets et des personnes pour donner satisfaction aux valeurs ou aux attentes culturelles?

Wallace apparente cette classification aux «cognitive maps» de E.D. Toulmin (1958). Son intention est d'aider les chercheurs à retrouver des distinctions là où ils n'observent que de l'uniformité. Derrière cette apparence peut se cacher ce qu'il appelle «painful conflicts» (p. 23). Sur la notion d'unité culturelle, il s'en remet à Erich Fromm (1971) selon lequel «most members of the same culture must share the nuclear character structure and socialization must make people want to act as they have to act» (p. 24).

Cette dernière citation s'applique entièrement au travail sur l'hétérogénéité linguistique. Quelle structure centrale (valeur noyau) définit les Franco-Ontariens? Est-ce que la socialisation, telle qu'elle existe, permet d'atteindre cette qualité qui fait que les participants veulent agir comme ils doivent agir pour maintenir ces valeurs culturelles? Les clarifications apportées par l'article peuvent être d'une certaine utilité lorsque le chercheur observe directement des comportements. Elles le seront surtout pour analyser des narrations mettant en oeuvre des relations interculturelles. Elles permettent de classer selon deux points de vue: la possibilité de généraliser le fait et la valeur accordée aux acteurs, aux objets et aux techniques.

Si une étude comme la nôtre comprend le besoin de se resituer par rapport à la notion de culture, il faut donc regarder les différentes positions par rapport à la culture. Nous avons effleuré la question plus haut avec Abdallah-Pretceille (1990). Herskovits (1972) est parmi ceux qui ont le mieux étudié la question. Selon les principes du relativisme culturel, les jugements portés sur une culture et l'évaluation de cette même culture sont basés sur l'expérience. Cette expérience est en retour interprétée par chacun en fonction de sa propre acculturation. Le relativisme culturel préconise donc le respect réciproque des différences.

TABLEAU 2: **Hiérarchie des observations portant sur des comportements**

1) Une personne fait montre d'un comportement. Il s'agit d'une réponse ou d'une habitude. Le fait est *observable*.

2) Plusieurs personnes font montre d'un comportement. Il s'agit d'une coutume, d'un rôle, d'un fait de spécialisation. Le fait est *confirmé*.

3) Tous font montre d'un même comportement. Il s'agit d'un trait culturel, d'une coutume, d'un thème, d'un universel. Le fait est *généralisé*.

4) Une personne fait montre de deux comportements ou plus. Il s'agit d'un trait caractériel, d'un geste motivé, d'un complexe, d'une valeur, d'un syndrome. Le fait est *symbolisé*.

5) Plusieurs personnes font montre de deux comportements ou plus. Il s'agit d'un trait relationnel, institutionnel, rituel ou thématique. Le fait est *institutionnalisé*.

6) Tous font montre de deux comportements ou plus. Il s'agit d'un trait relationnel, institutionnel, rituel ou thématique mais central ou fort pour le groupe. Le fait est *valorisé*.

7) Une personne fait montre d'un ensemble de comportements. Il s'agit d'un trait propre à cette personnalité ou d'un système personnel. Le fait est *individué* (*approprié, intériorisé*).

8) Plusieurs personnes font montre d'un ensemble de comportements. Il s'agit d'une sous-culture ou d'un regroupement par statut. Le fait est *communalisé*.

9) Tous font montre de plusieurs comportements communs. Il s'agit d'un trait de culture. Le fait est *nationalisé*.

(Les termes en italique sont de nous.)

Le relativisme culturel remet en cause les valeurs absolues. La culture en soi ne peut rien, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de système clos auquel tous les membres d'une société doivent se conformer. La culture est plutôt la somme des comportements et des façons de penser des individus qui composent une société donnée. Bien que ces individus apprennent à s'y conformer, ils réagiront de

façon différente aux situations qui se présenteront. Il y a aussi variation quant à leur désir de changement. Après tout, la culture est flexible et offre plusieurs choix.

Herskovitz distingue ceux qui s'opposent au relativisme (il cite Edel, 1959) et ceux qui l'appuient (c'est-à-dire ceux qui émergent de la tradition émique, de l'ethnoscience, de l'herméneutique, de la sociologie de la connaissance, ceux qui s'opposent à l'impérialisme anti-intellectuel et au néo-colonialisme scientifique).

Le mécanisme principal qui influe sur l'évaluation d'une culture est l'ethnocentrisme, soit le point de vue selon lequel un style de vie est préférable à tous les autres. «For the strengthening of the ego, identification with one's own group, whose ways are implicitly accepted as best, is all-important» (p. 21). Quand la valorisation de son groupe d'appartenance devient-elle ethnocentrique? Cela se produit quand le cadre de référence exclut d'autres groupes. Mais valoriser son groupe d'appartenance n'est pas nécessairement ethnocentrique. En milieu minoritaire, on semble éprouver des difficultés à distinguer les deux faits. Il n'est pas nécessaire d'être raciste pour apprécier les qualités de son groupe d'appartenance. Il n'est pas nécessaire de s'assimiler pour reconnaître les qualités des autres groupes.

L'auteur cite Sherif (1936), lequel stipule que la base psychologique des normes sociales établies (stéréotypes, conventions, modes, coutumes et valeurs) est la formation de *cadres communs* qui résultent du contact des individus. Lorsque ces cadres sont établis et acquis par l'individu, ils deviennent des facteurs importants dans la détermination et la modification de ses réactions dans des situations sociales ou non sociales. Au lieu de s'étonner (euphémisme pour dénigrer) des différences chez les autres comme si celles-ci étaient ainsi de nature, il vaudrait mieux conclure que certains facteurs sont perçus différemment chez d'autres groupes. Seuls ceux qui ont vécu ce cadre commun sont en mesure d'apprécier la valeur qui lui est accordée. Serait-ce ici que se trouve la base de l'interculturel?

Herskovits se place d'emblée dans le courant qui réinterprète l'histoire des sciences (Toulmin, 1958; Kuln, 1962) remettant en

cause les présuppositions absolues fondées sur l'ethnocentrisme. Aujourd'hui, on reconnaît aussi l'impasse de la position relativiste puisqu'en fin de compte, poussée à son extrême limite, si elle est fidèle à son crédo de départ, elle en arrive à se nier elle-même. Relativiser les inégalités de pouvoir, d'avantages et d'acquis n'est-ce pas un écran pour ne pas reconnaître les différences? L'auteur distingue entre les variations culturelles et la relativité culturelle. «Cultural variation refers simply to the differences... in the cultural patterns serving the same or similar ends. (...) The form and degree of this variation are almost endless» (p. 50).

Le relativisme dont se réclame Herskovits est-il un plaidoyer humaniste dont les retombées pragmatiques restent à inventer (pour fonder des rapports plus harmonieux entre les races) ou une méthode pour aborder ce champ de recherche? Le volume est certainement inspirant pour ce qui est de la première partie de la question ci-dessus mais nous n'y avons pas vu d'avantages méthodologiques mis à part les avertissements contre l'ethnocentrisme.

Lorsque l'auteur se réfère aux travaux de Cassirer qui soutient que la réalité peut être expérimentée seulement par le truchement du symbolisme du langage, il fait éclater la bulle du relativisme et relance la position du déterminisme social. «Where we reflect that such intangibles as right and wrong, normal and abnormal, beautiful and plain are absorbed as a person learns the ways of a group into which he is born, we see that we are dealing here with a process of first importance» (p. 15). L'expression «first importance» se traduit par «valeur centrale», «bien-être ethnoculturel», «identification culturelle».

Si le relativisme est essentiel au chercheur en tant que moyen pour se prémunir contre l'ethnocentrisme, il est moins clair que l'on doive l'évoquer pour les individus membres d'un groupe culturel minoritaire. Le relativisme culturel n'est-il pas à l'oeuvre quand un individu adopte des comportements qui sont contraires au maintien des valeurs centrales du groupe d'appartenance? Le relativisme n'est-il pas présent quand un membre d'un groupe minoritaire n'a pas les mêmes exigences pour les membres du groupe contact que pour son propre groupe d'appartenance? Donnons un exemple de chacune

de ces questions. Dans le premier cas, un individu qui parle une langue seconde dans la plupart des fonctions sociales au point de ne plus maîtriser sa langue maternelle illustre ce que nous évoquons dans la première question. Celui qui s'attend à ce que les membres de son groupe parlent toujours la langue du groupe-contact mais qui ne s'attend jamais à ce que les membres de ce groupe parlent la sienne serait représentatif de la situation évoquée dans la seconde question.

La question que l'on peut poser est la suivante: est-ce que le relativisme est une position pure ou n'est-elle pas porteuse, elle aussi, d'effets pervers? En effet, comment distinguer relativisme et assimilationisme? Le premier part d'un principe noble, mais où faut-il l'arrêter avant qu'il ne devienne un principe pour valoriser une situation assimilante? À moins d'avoir comme valeur culturelle centrale de ne pas en avoir, le relativisme doit être encadré sinon nous nions le pouvoir de la dépendance. Les relations sont régies par des systèmes de contingences complexes, par des contextualisations où les rapports de dépendance interviennent. Il en découle donc que des effets bénéfiques et maléfiques sont à l'oeuvre. On relativise toujours par rapport à quelque chose de non négociable. Pour survivre et encore plus pour s'épanouir, un groupe culturel doit définir ce non-négociable.

Ces différentes lectures nous ont amené (Cazabon, 1992) à définir l'interculturel comme étant:

> *l'appréciation des différences culturelles dans le but de comprendre les lois sociales, psychologiques et linguistiques qui régissent les rapprochements et favorisent le respect des cultures en contact. Cette appréciation comprend l'accès à des moyens pour affronter les conflits possibles afin de pouvoir en dégager une négociation équitable pour tous. (p. 76)*

Pour nous, il ne fait pas de doute que la réponse à la pédagogie du français dans un contexte d'hétérogénéité linguistique se dessine à l'intérieur de ce cadre. La qualité des contacts, la signification que l'on donne à la cohabitation et, plus généralement parlant, la

valeur que l'on accorde à différents types d'intégration seront déterminées par notre compréhension de cette définition. Pour nous, l'interculturel est une réponse entre deux positions également adverses: l'ethnocentrisme d'une part, et l'assimilation de l'autre.

Évoquer l'assimilation, c'est introduire le vaste domaine des études sur le bilinguisme. Notre fonction est d'en tenir compte dans cette étude et non de répéter ce qui a été si clairement établi par tant de chercheurs (Bibeau, 1982; Hamers et Blanc, 1983; Mackey, 1976; Leclerc, 1986; Landry et Allard, 1982 et 1990). De Bibeau, nous retenons cette remarque à propos des résultats d'études sur les expériences bilingues: «Nous en avons d'ailleurs tellement et ils sont tellement diversifiés que nous risquons de nous y perdre ou de prendre des vessies pour des lanternes». Son étude montre clairement que les parents évaluent mal le rapport entre la réussite linguistique de leur enfant et les objectifs qu'ils se sont donnés. Souvent ils ne comprennent pas que la définition qu'ils se donnent du bilinguisme est sans rapport avec la forme d'enseignement que leur enfant reçoit. Enfin, certains ne mesurent pas l'importance de la contradiction qui existe entre leur vécu et les attentes posées sur leur enfant ou l'école. Chaque fois qu'il y a conflit entre ces divers éléments il y a de fortes chances qu'il y ait des conflits scolaires et sociaux. L'auteur souligne l'importance «de dégager les implications sociales et culturelles des politiques du bilinguisme et d'éducation bilingue». L'auteur indique aussi que là où le bilinguisme triomphe, les minorités linguistiques s'affaiblissent. Le bilinguisme est un état instable entre deux situations d'unilinguisme (p. 170). La question qui reste à poser est de savoir dans quelle direction se fait la dynamique. La démonstration n'est plus à faire en ce qui concerne les Canadiens français.

Nous partons d'au moins là où nous ont amené ceux qui ont traité de bilinguisme additif et soustractif. Le pénible constat que l'on peut faire de la société franco-ontarienne en général, c'est qu'elle se caractérise comme un groupe bilingue acculturé à la langue seconde ou en état d'anomie. Étudier la pédagogie du français en situation d'hétérogénéité comprend au moins qu'une vérification soit faite de la bilingualité des sujets. Nos questionnaires le reflètent.

Selon la définition de Hamers et Blanc (1983), la bilingualité est:

> *l'état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique, le degré d'accès variant selon certaines dimensions (psychologiques, cognitives, psycholinguistiques, socio-psychologiques, sociologiques, sociolinguistiques, socio-culturelles et linguistiques). (p. 21)*

Il faut s'adresser à ces dimensions quand on traite de la francisation de personnes au sein d'un système dont la langue d'usage et d'enseignement est autre que celle de l'élève. Nous retenons de l'étude des auteurs certaines notions fondamentales mettant en relation bilinguisme et identité culturelle. Les auteurs s'entendent pour dire que la relation entre l'identité culturelle et la bilingualité (ou le contact des langues) a été peu étudiée de façon empirique. Les recherches reconnaissent cependant un lien entre la bilingualité et l'identité culturelle.

> *L'identité culturelle fait partie de l'identité sociale mais ne se confond pas nécessairement avec celle-ci. Alors que l'identité sociale existe à l'intérieur même d'une société et sert à l'individu à se définir par rapport à la structure de cette société, c'est-à-dire par rapport aux autres groupes sociaux, l'individu ne peut prendre conscience de son identité culturelle que dans la mesure où il a connaissance d'autres groupes culturellement distincts à l'intérieur ou à l'extérieur de la société où il vit. (p. 162)*

La langue peut donc être une dimension saillante de l'identité culturelle et ethnique d'un individu ou d'un groupe. Si tel est le cas, elle joue alors un rôle important dans les relations entre les groupes en tant que symbole ainsi qu'en tant qu'instrument de défense, d'affirmation ou de promotion de l'identité. Si certains groupes ont des traits culturels ethniques ou linguistiques qui les différencient, ces traits seront perçus par l'individu et utilisés dans l'identification.

Il y a ethnocentrisme lorsqu'un individu valorise davantage les traits de son groupe et qu'il compare tout autre groupe en fonction de ces traits.

> *C'est dans et par la socialisation que l'enfant va attribuer des valeurs aux caractéristiques propres à son groupe et certaines de ces caractéristiques seront valorisées plus que d'autres; ces traits saillants seront appelés à jouer un rôle important dans l'élaboration de l'identité culturelle ou ethnique. (p. 163)*

Cela revient à la théorie des valeurs centrales (core values) de Smolicz (1982) selon laquelle «chaque culture possède des caractéristiques inaliénables qui sont essentielles à la transmission et au développement intégral de cette culture» (p. 164).

C'est donc dire que certaines valeurs sont très importantes dans la définition de l'identité culturelle d'un groupe, mais ne le sont pas nécessairement pour un autre groupe. Ce sont ces valeurs (ou ces traits saillants) qui identifient la culture d'un groupe donné. En d'autres mots, «une valeur centrale est une valeur sociale ou culturelle grâce à laquelle un groupe ethnique exprime son identité et sa cohésion» (p. 223).

Chez les francophones du Canada (Québécois, Franco-Ontariens, etc.), la langue est la valeur centrale du groupe; c'est donc elle qui définit l'identité culturelle. Cependant, lorsqu'il y a deux langues dans une communauté, le rapport de force entre ces langues joue un rôle important dans le développement de l'identité culturelle et détermine le développement langagier des individus.

Quant à la question du développement de l'identité ethnique, les auteurs reprennent l'étude de Schneiderman (1976). Ce dernier a observé des élèves franco-ontariens bilingues de 5 à 12 ans et a noté leur préférence pour la langue anglaise. Malgré cela, les élèves s'identifiaient à des marionnettes franco-canadiennes. Ceci portent les auteurs à dire «que la préférence marquée pour la langue majoritaire n'est pas nécessairement liée au rejet d'une identité ethnique minoritaire. Il n'y a pas de simple correspondance une à une entre assimilation linguistique et acculturation» (p. 172).

Ceci dit, «l'identité culturelle est autant le résultat de facteurs psychologiques que sociologiques et que des différences dans cette identité seront plus ou moins tolérées par la communauté. Le rapport

entre bilingualité et identité culturelle est réciproque: la bilingualité influence l'identité culturelle et cette dernière influe sur le développement de la bilingualité» (p. 173).

Quelles sont donc les caractéristiques de l'identité culturelle du bilingue? Giles et Byrne (1982) ont tenté de répondre à cette question en proposant ce qui suit:

a) l'identification d'un individu à son propre groupe est faible ou bien la langue de ce groupe n'est pas une valeur centrale de l'appartenance au groupe;

b) l'individu n'est pas conscient que les rapports intergroupes peuvent évoluer en faveur de son groupe;

c) l'individu perçoit son groupe d'appartenance comme ayant une vitalité ethnolinguistique relativement faible;

d) l'individu perçoit son groupe d'appartenance comme ayant des limites floues et mal définies;

e) l'individu s'identifie avec la communauté moins en termes d'appartenance ethnique qu'en termes d'appartenance à d'autres groupes sociaux, par exemple un groupe professionnel. (p. 174) (C'est nous qui traduisons.)

La perception que le bilingue se fait de lui-même est étroitement liée aux stéréotypes et aux préjugés entretenus à son égard par les membres des autres groupes. Ceci est évident dans le cas des Franco-Ontariens lorsque l'on traite de leur façon de parler. Le groupe majoritaire valorise souvent le «Parisian French» et de ce fait dévalorise la variété de langue parlée par les Franco-Ontariens. L'étude de Lambert (1972) qui se fondait sur l'usage d'un «matched-guise» démontre très bien ce phénomène. Massivement, à ce test, les Québécois francophones avaient tendance à accorder des caractéristiques négatives aux gens de leur groupe d'appartenance. L'ethnocentrisme peut prendre plusieurs formes. Agressif, il se tourne contre les autres; victime, il s'en prend à lui-même.

Certains auteurs ont tenté de classifier les identités collectives. Les bases sont variables. Il y a celle de Ross (1979) sur les différents

modes d'identité collective et reprise par Taylor et Giles (1979). Ross présente les modes en quatre catégories, soit communal, minoritaire, ethnique et national.

Un groupe est «minoritaire» (ou minorisé) par rapport à un groupe «majoritaire» (dominant). Ce groupe est caractérisé par un manque de pouvoir de décision sur son sort, ce qui entraîne un usage limité, sinon inexistant, de sa langue dans certains domaines (économie, administration, éducation). Si le groupe minoritaire atteint un développement économique, social et politique avancé, il se mobilise sur le principe de l'identité ethnique et entre en compétition avec le groupe dominant afin de participer aux activités et d'obtenir la redistribution des ressources.

En parlant de vitalité ethnoliguistique, les auteurs mentionnent que plus un groupe fait preuve de vitalité ethnolinguistique, plus ce groupe a de chance de survivre comme groupe distinct avec une langue distincte; inversement, moins le groupe a de vitalité, moins grandes sont ses chances de survie.

Quant à la question du bilinguisme et de la diglossie, on ne retient que le commentaire de Mackey (1976) selon lequel une société dont tous les membres seraient capables de comprendre, de lire, de parler et d'écrire deux langues devrait sans doute abandonner l'une de ces langues étant donné qu'elle serait redondante. Pour survivre sur un même territoire, les deux langues doivent avoir des fonctions précises et complémentaires.

Ce trop bref résumé indique cependant à souhait quelles références nous avons retenues pour construire nos instruments et nous doter d'une carte conceptuelle pour situer notre sujet. Plus haut, ce sujet est présenté hypothétiquement comme un épiphénomène de la survivance. La survivance est une manifestation d'un fait culturel dysfonctionnel. C'est en référence à cette limite que nous avons senti le besoin d'introduire quelques considérations sur le bilinguisme. C'est Leclerc (1986) qui nous donne la mise en garde avec laquelle nous allons clore cette section. Présenté comme une vertu en soi, un enrichissement culturel et linguistique, le bilinguisme est décidé par le groupe dominant

et vise, à long terme, l'intégration et l'assimilation des membres du groupe dominé. C'est pourquoi le bilinguisme est surtout pratiqué par les membres du groupe minoritaire. Il reste à qualifier l'expérience de la pédagogie en situation hétérogène en utilisant cette grille de lecture. Le francophone minoritaire, de toutes façons bilingue, ne ferait-il pas fausse route en fondant son identité sur la base de son bilinguisme? L'hétérogénéité n'est-elle pas le phénomène auquel aboutissent les activités en situation de bilinguisme? Ne vaudrait-il pas mieux savoir quels facteurs en font des expériences positives ou négatives?

En dernière analyse, l'étude des concepts se rapportant aux rapports interculturels montre qu'aucun principe rationnel (relativisme, universalisme, constructivisme, etc.) ne tient complètement à l'usage. Les choix de culture sont hautement subjectifs. La seule règle à appliquer, humainement parlant, consiste à vérifier le pouvoir dans les rapports. Devant l'américanisation, ou la place prépondérante de la langue anglaise, le minoritaire est-il libre de ses choix? C'est la seule question désirable. Respecter le droit d'être soi-même, favoriser l'égalité des chances, responsabiliser les preneurs de décision. Autrement, le mixage des ethnies, des langues ne répond pas d'une hiérarchie plus valable qu'une autre. La disparition des groupes linguistiques resurgit dans de nouvelles dynamiques où l'humain se retrouve et trouve son compte. Le prix du contraire est trop cher à payer: la pureté ethnique et linguistique est toujours entachée du sang des innocents. Le mixage ethnolinguistique doit se comprendre dans un contexte plus global de l'écologie humaine.

De ce cadre conceptuel général, passons aux domaines des spécialités. Nous retiendrons, en ne retenant que ce qui a pu influencer notre étude.

2.1.1 **Les modes de socialisation et leurs effets**

Ce que nous tenterons de mettre en évidence dans cette section se concentre autour des différents *rapports* qui s'établissent entre différents facteurs. Nous avons retenu dans cette section toutes les études offrant des statistiques sur la constitution des groupes ethnolinguistiques. Ce

premier rapport de force est toujours celui qui donne le pas à nos réflexions. C'est la dynamique des statistiques qui fait autorité et non un nombre en particulier. Comment se conjuguent les facteurs de migrations, d'urbanisation, d'industrialisation et de natalité? En soi, il y a déjà un élément du portrait qui se dégage de ces chiffres. Si on ajoute le développement d'un sentiment subjectif d'appartenance communautaire ou son rejet, on obtient une image d'autant plus complète. Dans cette optique les travaux de Roger Bernard (1988) sont importants. Les principaux points à retenir sont les suivants. Pour appuyer la famille et l'Église (qui assuraient la survivance et l'épanouissement de la langue et de la culture française) les francophones de l'Ontario:

> *(...) ont, depuis les débuts de la colonisation, essayé de mettre sur pied un réseau d'écoles françaises et de faire reconnaître leurs droits à l'éducation et à l'instruction en français. (...) L'histoire des francophones de l'Ontario s'est cristallisée autour de la lutte pour l'obtention d'écoles françaises. (p. 50)*

Par le processus irréversible de la modernisation, la langue française en Ontario, jadis subordonnée à la religion catholique, est maintenant subordonnée à la langue anglaise, si bien que la majorité des Franco-Ontariens croient que le bilinguisme est l'élément culturel le plus important chez eux. L'auteur ajoute à cela: «La langue française, maintenant subordonnée à un référentiel plus important, la langue anglaise que nous devons posséder et maîtriser pour devenir bilingues, peut très difficilement être une valeur qui coalise les francophones» (p. 119).

Depuis l'effritement de la société traditionnelle et rurale en Ontario français et surtout à cause de la croissance du bilinguisme, l'établissement d'un réseau d'institutions proprement franco-ontariennes est difficile. En effet, même s'il existe un plus grand nombre d'institutions depuis trois ou quatre décennies, elles n'assurent pas pour autant la survivance linguistique et culturelle de la communauté. L'auteur ajoute:

> *La consolidation du réseau d'institutions propres aux Franco-Ontariens doit demeurer un objectif primordial, mais il faut en même temps interroger le processus de socialisation ethnique à l'intérieur de ces institutions, parce qu'il se peut que ce*

> *processus conduise inconsciemment à l'intégration à la société globale plutôt qu'à l'affirmation de la francité. Les institutions sociales structurent des manières de faire, de sentir et de penser» (p. 123).*

Ces considérations, à notre avis, résument bien la problématique de la dynamique et de la vitalité franco-ontarienne. Faute d'une vision d'ensemble claire, ce groupe a focalisé son attention sur une seule valeur quelconque: le bilinguisme. Il calcule à partir de là ses chances de survie. Mais ce sont précisément des réflexes de survivance, c'est-à-dire une réaction dysfonctionnelle. Les points d'attention ont changé à travers son histoire: religion, production artistique, institutionnalisation, fonctionnarisme. Mais chacun pris isolément n'assure pas la survivance linguistique et culturelle de la communauté. Néanmoins, on peut déceler des différences dans ces déplacements de points de vue à travers le temps. S'agit-il seulement de facteurs de la modernisation ou le reflet d'une plus grande autonomie? Difficile à dire. Mais une intervention pédagogique par rapport à l'hétérogénéité doit tenir compte de cet arrière-plan sans quoi le geste serait un coup d'épée dans l'eau.

La socialisation se fait en fonction de l'identité qui s'établit entre les individus et l'institution de regroupement. L'identité est une construction sociale fondée sur la qualité des interactions, des activités et des situations qui servent de point d'ancrage aux représentations symboliques, à la connaissance sociale, aux motivations à se rapprocher. Quelles sont les représentations symboliques des parents des enfants ne parlant pas le français? Quelle connaissance sociale ont-ils du vécu en français ou de ce qu'il représente? Quelles motivations les amènent à se rapprocher d'institutions françaises? Toutes ces questions font partie des réflexions que nous avons dû faire en étudiant l'hétérogénéité. Chacune peut avoir un effet à la fois sur l'intervention pédagogique et sur l'institution qui reçoit cette clientèle. Si le taux des mariages mixtes dans la région de Toronto atteint 40 % parmi ceux qui choisissent d'envoyer leurs enfants à l'école française à l'élémentaire puis à l'école anglaise au secondaire (Heller et al., 1986), on est en droit de se demander à quoi sert l'école française élémentaire et quel est l'effet à long terme de ces pratiques sur la communauté.

En tant que projet d'intervention et d'aménagement linguistique, la pédagogie en milieu hétérogène soulève des questions qui débordent de loin le seul contexte de la salle de classe. C'est pourquoi l'admission aux écoles françaises soulève plusieurs problèmes. Par francophone, entendons-nous aussi les francogènes (d'origine française mais ne parlant plus la langue) et les francophiles (d'origine autre que française et parlant (ou non) le français? Qui admettre est une question, mais en fonction de quoi, en est une autre tout aussi importante (Bordeleau et al., 1988). Les modes de socialisation peuvent varier mais ils ont tous leurs effets sur le groupe d'appartenance et sur l'identité. Les Canadiens français vivant en Ontario n'ont pas dit leur dernier mot sur cette question. En attendant, l'incertitude nuit à tout le monde.

2.1.2 **L'acculturation: convergence et divergence**

L'incidence de la diversité linguistique et des facteurs qui influencent le degré de cohésion de la société revêt une importance primordiale en matière d'identité. Mais partout, on peut parler d'une relation dynamique. La dynamique peut favoriser la cohésion ou au contraire la réduire. Les rapports peuvent favoriser la convergence ou la divergence. Partout, une direction se dessine. Nous retenons quelques facteurs à considérer dans notre étude.

Selon Breton et al. (1981), la différenciation ethnique et linguistique est un facteur de la motivation. «Les groupes sont motivés lorsque les changements qu'on leur propose sur le plan des institutions promettent d'améliorer leur situation» (p. 6). Le défi des groupes minoritaires consiste justement à pouvoir imposer la valeur d'un changement particulier en dépit de l'idée généralement pessimiste qui est entretenue au sujet du groupe et de ce qu'il représente. Nous tenons la ferme conviction que le changement passe par cette règle de base. Souvent, l'effet pervers d'une propagande ethnocentriste (par exemple: «La fierté, c'est parler français») consiste à renforcer l'opinion que l'appartenance est négative, sans bénéfices personnels, ataviste, ou de moindre qualité. Parmi les stratégies pédagogiques ou de gestion que l'on voudra retenir, si on veut tenir compte de la diversité linguistique, il faudra s'assurer d'abord que les parents soient motivés.

La seconde règle qui détermine souvent les dynamiques des rapports se lit comme suit chez Breton et al. (1981): «L'homogénéité ou l'hétérogénéité de la société est fonction des forces qui légitiment les institutions économiques et politiques» (p. 183). Les francophones de l'Ontario doivent définir une communauté qui tienne compte des différences. La seule force économique et politique envisageable sera celle qui fera converger le plus de francophones et de francophiles vers un projet commun. Plus souvent qu'autrement, les meilleures énergies sont engagées à défendre des positions qui légitiment des services de survivance. Or, la perception que l'on se fait de services de survivance c'est, précisément, qu'ils vivotent. Ces notions seront reprises en détail dans la section 2.2 lorsque nous traiterons de bien-être social. Tant que se dégagera de la fréquentation de la société française en Ontario l'impression de protectionnisme, de rejet, d'exclusion, de supériorité (du groupe ou envers le groupe), d'infériorité (du groupe ou envers le groupe), la force (réduite au départ par les données démographiques et économiques) s'en trouvera d'autant plus réduite.

Les auteurs précisent que l'exogamie, contrairement à ce que les gens semblent croire, n'est pas signe de tolérance et d'acceptation de l'autre, mais indique plutôt l'assimilation de l'individu du groupe minoritaire (p. 305). Or, ce facteur à lui seul mériterait une étude particulière. La cohabitation chez une même personne de valeurs contradictoires semble se cristalliser chez le membre d'origine minoritaire dans un couple exogame. Ces personnes obéissent à deux systèmes de lois différentes: le leur, qui consiste à utiliser la langue de l'autre partenaire partout et en tout temps; et celui de ce partenaire qui reste unilingue dans toutes les situations. Pourquoi? «Parce que je suis bilingue», répondra-t-on. Nous pouvons renvoyer le lecteur à ce que dit Bibeau à ce sujet. Nous en avons parlé plus haut dans cette section.

Enfin, de ce chapitre, retenons que la cohésion naît dans la conscience. Or les effets de l'acculturation sont largement du domaine de l'inconscient. S'il est relativement facile d'expliquer à un parent les bénéfices que son enfant peut retirer d'une certaine pratique, c'est une toute autre chose de pouvoir ramener à la surface les forces contradictoires en présence dans son propre vécu. Il y aurait beaucoup à dire ici sur la confusion qui règne dans les esprits bilingues. Pour les besoins de

notre étude, retenons qu'une source des difficultés provient des idées reçues que les groupes en contact entretiennent l'un de l'autre. L'autre source provient de l'incapacité pour le bilingue de discerner ce qui constitue une pratique de convergence ou de divergence. Divergence ou convergence par rapport à quoi? Il se sent également attiré par les deux pratiques. Ses loyautés, ses allégeances et ses fidélités obéissent à des systèmes divergents.

Ce qui nous semble encore plus effrayant, c'est que l'inégalité du statut des deux groupes linguistiques est renforcée par ceux-là mêmes qui ont comme fonction de nous éclairer. Dans Glaser et Moynihan (1975), l'article de Porter retient notre attention comme exemple de construction logique défectueuse. Il dit:

> *Thus the United States and Canada, both societies within the western liberal tradition with ethnicity as a salient feature, seem to be faced with a dilemma; on the one hand if they value and emphasize ethnicity, mobility and opportunity are endangered, on the other hand if they emphasize mobility and opportunity, it will be at the cost of submerging cultural identity. (p. 294)*

La dichotomie exercée ici (identité versus modernité) est trop évidente et le parti pris est trop clairement exprimé pour que l'on se trompe sur les intentions de l'auteur. Il reprend la thèse de Frank G. Vallee et Normand Shulman (1969). Il dit à leur propos:

> *The last observation (se rapportant à la dichotomie) applies especially to Jews, but generally Vallee argues that any collectivity has limited resources and energies and cannot spend them on maintaining ethnic specific institutions and at the same time prepare its members for achievement in the larger society of which it is a part. The choice is no doubt a cruel one, particularly so because it cuts across the generations, introducing a contradiction between the parents' rights and choices with those their children might prefer. Nonetheless, the present drift seems to be against the liberal assimilationist views, now pejoratively referred to as being overly rational, secular, and universalistic. (p. 295)*

Ici, Porter nous renvoie à un article de Greeley (1971), qui, on le suppose, prend parti pour une autre interprétation des rapports entre minoritaires et majoritaires. Et Porter semble aller dans le même sens par moments:

> *These policy responses have produced a new terminology; affirmative action, positive discrimination, preferential hiring and benign quotas. (...) The organization of society on the basis of rights or claims that derive from group membership is sharply opposed to the concept of a society based on citizenship, which has been such an important aspect in the development of modern societies. (p. 297)*

Ici, il prend parti encore pour l'école du modernisme dont ne peuvent se réclamer selon lui les tenants de valeurs ethniques. Il semble que les valeurs ethnocentriques ne sont évoquées que pour indiquer leur opposition à un mouvement d'ouverture, de modernité, etc. Les citations précédentes indiquent bien le parti pris. Reprenons sa conclusion pour nous convaincre:

> *I have tried to argue what, particularly in my own country, is an unpopular view, and that is that the saliency of ethnic differences is a retreat from the liberal notions of the unity of mankind. But I would be naïve indeed — an inappropriate state for a professional sociologist — if I were not aware of the political realities in those modern societies where deprived minorities seek to redistribute social resources to redress grievances. Political realities are not principles although they are confused with them, and hence, the question is whether interethnic conflicts can be solved in ways which are both ethically acceptable and sociologically possible.*
>
> *It is my view that in Canada, in the emerging postindustrial phase, with its one culture of science and technology and its extensive transnational network, bilingualism can survive. But that phase can scarcely be bicultural, much less multicultural (qui a dit qu'il y avait une progression?). If bilingualism is to be a part of Canada's future, we will require more exogamous marriages to offset falling fertility rates in Quebec. We will also require vastly improved language learning programs. Under*

> *such circumstances, there would be no need to rely only on group exclusiveness and endogamy for Canada's two languages to survive.*
>
> *What of cultures? Cultures are tradition bound.*
>
> *Anthropologists view culture as established ways of doing things, or of viewing the world, or as designs for living and survival passed from generation to generation, and while for societies more simply organized than those of today, the role that cultures played and for many continue to play was important, they are less and less relevant for post-industrial society because they emphasize yesterday rather than tomorrow. Can cultures of the past serve societies facing the coming of postindustrialism? The one recurring theme in many of the analysis of the next twenty-five years is the rapidity of change, of the shock of the future. One can almost speak of the end of culture, as some have written of the end of ideology. Many of the historic cultures are irrelevant to our futures. Opportunities will go to those individuals who are future oriented in an increasingly universalistic culture (les intelligents n'ont qu'à ne plus parler français, les autres seront toujours des porteurs d'eau). Those oriented to the past are likely to lose out. (pp. 303-304) (Les parenthèses françaises sont de nous.)*

Nous tenons à faire un usage exhaustif de ce texte parce qu'il dépeint l'idéologie qui a prévalu dans les années 50. Ansart (1977) fait le point sur cette interrogation. Deux erreurs chez Porter: 1° la culture se réclame du passé exclusivement; 2° la finalité se mesure aux moyens utilisés. C'est-à-dire que pour être moderne, il faut récuser l'ethnicité. Ce faisant, il enferme les minorités dans la case «communale» comme si leur vitalité ne pouvait pas leur donner accès aux autres ordres. La finalité de ceux qui se réclament des droits du citoyen, des privilèges de la démocratie s'apparente au «law and order» des gens en pouvoir. Prêcher la mort de l'idéologie dans un texte aussi ostensiblement démagogique relève de la mystification. Cette idéologie est à l'oeuvre parmi les fonctionnalistes.

Toute affirmation de l'ethnicité fondée sur les différences est fondamentalement raciste. Toute affirmation de l'égalité des citoyens fondée sur l'universalité des caractéristiques l'est autant. La première fait la promotion du groupe, la seconde, de l'individu. La première élève une différence au statut de privilège d'où particularisme, tribalisme, régiona-

lisme, exclusivisme, etc. La seconde nivèle les différences: égalitarisme, universalisme, droits égaux pour tous, privilèges pour personne. Une condition importante s'impose dans ce cas: l'homogénéité. Or cela n'existe pas ni n'est-ce souhaité ou souhaitable. Cette position fait abstraction d'une donnée sociologique fondamentale: tous ne sont pas égaux ou n'appartiennent pas, en réalité ou dans leur esprit, au même ensemble. «To be proudly Canadian» (slogan du parti C.O.R.), c'est dire «To be proudly English Canadian». Les Canadiens français ne sont pas à la même place dans leur perception.

À cette perception des choses, ces derniers ne peuvent qu'évoquer une vision raciste: «Je suis d'expression française et je n'embarque pas dans ton homogénéité». Et ils doivent porter l'odieux de leur affirmation. Si ceci n'est pas suffisant on leur dira: «Les particularismes de ta culture, c'est passéiste. Tes enfants préféreront la modernité anglaise». L'assimilation leur donne souvent raison, d'où la croyance d'autant plus forte dans cette vision. Or, nous étudions précisément le jeu des visions comme moteur propulsant les idées reçues. Croire que modernité s'oppose à francité, c'est accepter d'être mis en boîte. C'est ignorer la vision de la francité moderne qui s'oppose à cette idéologie assimilationniste déguisée en modernisme et universalisme.

L'ethnicité ne peut être définie qu'à partir de la volonté des sujets à construire un projet commun sur la base de leurs ressemblances, de leurs intérêts communs et de leurs différences mêmes. L'ethnicité est dynamique; elle est fondée sur l'agrégation vécue, sur le contexte des réalisations.

Les caractéristiques de la loyauté sont propres à l'institution et non aux individus. Une école est française non parce qu'elle est habitée par des francophones mais parce qu'on y fait des choses en français. Un enfant ne peut pas se réclamer du groupe s'il brise cette règle. Un commissaire d'école ne peut pas prétendre défendre une institution française si dans celle-ci on ne fait rien en français. L'enseignant ne peut pas s'en réclamer s'il ne voit pas l'incohérence entre ce qui se passe dans sa classe et ce qui se passe dans l'école, etc. Il est temps de remettre le pouvoir aux individus et de leur permettre de faire un choix en fonction de normes institutionnelles claires.

L'hétérogénéité sera une qualité seulement si elle est intégrée à un projet collectif communautairement consenti. Pour que se réalise cette situation de laquelle un projet collectif émane, nous l'avons vu, des conditions de réalisation s'imposent. Certains chercheurs s'appliquent justement à cerner cette question. Gallois et al. (1988) éclaircissent la différence entre un CAT (Communication Accommodation Theory), un SAT (Speech Accommodation Theory) et un ELIT (Ethnolinguistic Identity Theory).

L'article s'appuie sur les travaux de Tajfel (1978) pour situer les dynamiques qui s'installent entre personnes ou groupes lors de rencontres. Selon que l'accent porte sur le groupe ou les personnes, on retrouvera quatre types de situations. L'auteur explique les caractéristiques qui se développent selon que les membres appartiennent à l'un ou l'autre des quadrants suivants:

1) haute dépendance, haute solidarité	2) haute dépendance, faible solidarité
3) faible dépendance, haute solidarité,	4) faible dépendance, faible solidarité.

Ces systèmes d'appartenance seront utiles pour décrire le type de relations voulues par les membres de la communauté tout comme ceux qu'ils tenteront d'éviter. Cette organisation permet de vérifier ce qui motivent les personnes à évaluer différemment les relations interculturelles.

Comme il s'agit de types, il en ressort que chaque situation particulière ne sera pas clairement d'un type ou d'un autre. Comme pour toutes les typologies, il s'agit d'un outil de repérage et de classification, non d'un outil d'explication ou d'évaluation.

Le CAT prend sa source dans les travaux de Giles (1973). Il est fondé sur la notion de *convergence* et de *divergence*. Plus tard, Bourhis et al. (1979) y ajouteront ce que nous connaissons sur la notion de *maintien*. L'évaluation qui est généralement faite de réponses ou de comportements valorisant le maintien ou la divergence, c'est qu'ils sont négatifs. La convergence est vue comme positive. Il reste à savoir pourquoi c'est ainsi, qui exprime ces jugements et selon quel système de valeur on arrive à ce jugement.

Le fondement serait dans la SAT (à ne pas confondre avec la précédente), la Similarity-attraction theory de Byrne (1971), qui pose que la convergence rehausse l'attraction alors que la divergence la diminue. Plusieurs travaux ont testé cette approche comme modèle d'explication de l'assimilation.

En 1981, Giles et Johnson ont élargi cette position pour en arriver à l'ELIT, selon laquelle les membres d'un groupe minoritaire vont maintenir leur langue si celle-ci est centrale pour marquer des situations, des territoires, ou comme signe de vitalité (nombre, statut, et support institutionnel). On pourrait alors parler de conditions essentielles pour le maintien des groupes minoritaires. Des études portent sur la *perception* que les membres d'une communauté ont de leurs comportements linguistiques (Beebe et Giles, 1984). Les études font valoir moins le changement de comportement réel que ce que les individus *pensent* des comportements de leurs interlocuteurs: valeurs paternalistes, intégristes, assimilationnistes, ou même discriminatoires (Voir Cazabon, 1992).

D'autres études portent sur la *norme* régissant les comportements. C'est par ce truchement seulement qu'on obtient une représentation de la vitalité ou de l'assimilation. Quelqu'un dira par exemple: «C'est normal dans un groupe où il y a un unilingue que l'on parle sa langue». Un observateur pourra dire ce qu'il en pense mais il est important dans une étude de faire valoir en fonction de quelle norme le jugement est porté. La perception de convergence ou de divergence pourra prendre des valeurs négatives ou positives en fonction de cette norme.

La question que l'on peut poser est la suivante: peut-on postuler un cadre de référence théorique acceptable pour expliquer de façon causale la vitalité ethnolinguistique? Gudykunst (1985) a couplé l'ELIT au URT, Uncertainty Reduction Theory. Cette position comprendrait des facteurs semblables à la théorie de l'attraction de similarités. Elle développe les lois de la convergence et de la divergence (Berger, 1979; Berger et Bradac, 1982). Pour réduire l'incertitude entre partenaires, on utilise des techniques: par exemple, on pose des questions, on révèle des choses sur soi, on est attentif aux comportements de l'autre (déception, rejet, approbation), etc.

Les habitudes culturelles par rapport à ces tentatives de réduction de l'incertitude peuvent varier. L'ouverture de l'un peut engendrer la fermeture de l'autre. Tenter de poser une relation d'égalité peut être vu comme un geste de familiarité. Les préjugés peuvent intervenir: infériorité/supériorité et stéréotypes culturels. Si ces considérations ont une quelconque valeur (mais comment la mesure-t-on?) pour les relations interpersonnelles, elles restent plus qu'incertaines pour expliquer les comportements intergroupes.

Il y a plusieurs façons de gérer l'incertitude. Coupland (1988) en présente quelques-unes en introduisant des facteurs sociolinguistiques dont la fonction est d'évaluer la capacité d'interprétation d'un locuteur étranger (capacité réelle, perçue ou stéréotypée). Voici quelques exemples:

- soit par des systèmes d'approximation («Keep talking French, I can understand», qui est une technique de convergence mais que le locuteur francophone refusera parce qu'il sait que son interlocuteur bluffe ou parce que son expérience lui a appris que la plupart des anglophones ne peuvent pas comprendre le français suffisamment pour son bien-être à lui;
- soit par des stratégies d'interprétation (vocabulaire simple, débit plus lent, etc.);
- soit par des stratégies de gestion du discours (choix de sujets, finir la phrase de l'autre, etc.).

Ces considérations n'ont pas été développées pour s'appliquer aux groupes ou aux relations en contextes scolaires. Cependant, l'observation des comportements en situations sélectionnées pourrait être concluante. Mais de là, comment passer à des stratégies pédagogiques ou scolaires compensatrices, équivalentes ou acceptables? On ne peut qu'anticiper le domaine d'application, (nous n'avons pas d'exemples de telles études) et lancer d'autres questions.

Selon la typologie des quatre quadrants vue plus haut, les membres des communautés subordonnées et les membres des communautés dominantes réagissent-ils de la même façon devant des situations

interculturelles? Par exemple, comment réagit le directeur ou la directrice d'une école devant les questions que lui pose un parent ne parlant pas le français? Quelle serait la réaction d'un directeur anglophone? Y a-t-il là matière pour développer des politiques et des protocoles d'échanges? En d'autres mots, peut-on fixer des *normes* externes par rapport aux perceptions des individus puisque ces derniers sont influencés par les systèmes d'accommodation et de convergence établis par la communauté dominante? Comment développer des protocoles qui soient à l'avantage du groupe subordonné? N'est-ce pas là la conclusion à laquelle on souhaiterait arriver au terme d'une étude sur l'hétérogénéité linguistique?

Une bonne part de la structuration de convergence et de divergence se situe dans la tête de chacun. Est-il possible de modifier ces constructions? Le maintien et le rejet sont façonnés par des données sociologiques, c'est ce que nous avons vu avec Breton et al. (1981). Ils le sont par les constructeurs de discours (Porter, 1975). Ils le sont par des lois d'organisation des images (Gallois et al., 1988). Ces différentes questions nous entraînent vers l'organisation mentale qui est l'objet de la prochaine section où nous traiterons des aspects cognitifs de l'acquisition des langues.

2.1.3 Les considérations cognitives et l'approche communicative

Il est tout à l'avantage de ceux qui préconisent la mise en place de services pour une clientèle hétérogène de prendre en compte les données disponibles sur la cognition et la communication. Nous y reviendrons en détail en 2.5 lorsque nous traiterons des interventions pédagogiques.

Au plan des concepts se rapportant au domaine cognitif, il existe une bonne synthèse (Bransford et Vye, 1989). Les auteurs regroupent en trois branches des considérations essentielles pour l'avancement de l'étude sur l'hétérogénéité linguistique. Elles peuvent être lourdes de conséquences.

La première branche traite du processus qui sous-tend les «bonnes» performances. C'est en comparant les performances des

experts et des débutants qu'on a constaté l'importance des automatismes dans la réalisation d'une tâche donnée. En général, on a observé que les experts retrouvent souvent les mêmes problèmes dans leur domaine. Ils peuvent donc consacrer un minimum d'attention à ce qui leur est familier et plus de temps aux aspects qu'ils connaissent moins. Inversement, on a remarqué que les débutants se plaignaient souvent de se sentir complètement dépassés par un problème du fait qu'ils ne pouvaient résoudre aucune de ses composantes aisément. Par exemple, dans le domaine de l'écriture, le simple fait de ne pas avoir développé des automatismes au niveau de l'accord des verbes ou des participes passés pourraient empêcher un élève de bien communiquer son message, puisqu'il aura tendance à se concentrer davantage sur les problèmes de grammaire.

La seconde branche se penche sur l'état initial de l'apprenant avant l'enseignement. Ici trois conclusions provenant de divers types d'expériences sont soulignées.

(1) L'efficacité de l'enseignement est à son maximum quand le niveau de difficulté dépasse légèrement les capacités de l'apprenant. Quand le niveau de difficulté est trop élevé, l'enseignement a peu ou pas d'effet.

(2) L'efficacité d'une pratique pédagogique dépend de l'état initial de l'apprenant. Par exemple, dans le domaine des mathématiques, on a constaté que l'enfant passe par trois niveaux de stratégies pour compter: a) il compte sur ses doigts; b) il passe par des raccourcis (ex.: 7 + 4 = 11, il partira du plus grand nombre et comptera 8, 9, 10, 11); c) il puisera directement de sa mémoire. Si on veut aider un élève de 6e année à compter plus rapidement avec des méthodes qui rehaussent la mémorisation et qu'il est encore au deuxième niveau de stratégie, on ne réussira, tout au plus, qu'à le faire compter plus vite sur ses doigts.

(3) Plus l'enseignement est centré sur la compréhension, plus il importe d'évaluer les croyances et les stratégies d'apprentissage que les élèves ont développées avant qu'on leur présente une nouvelle notion.

> *A different way to think about the initial state of learners is to accept that students are not simply passive receivers waiting to be supplied with correct information; they come to tasks with their own knowledge and expectations. (...) The important point about misconceptions is that many approaches to instruction fail to correct them. It is not sufficient to simply present students with the «correct facts». One has to change the concepts or schemas that generate the students' inaccurate beliefs. (p. 187)*

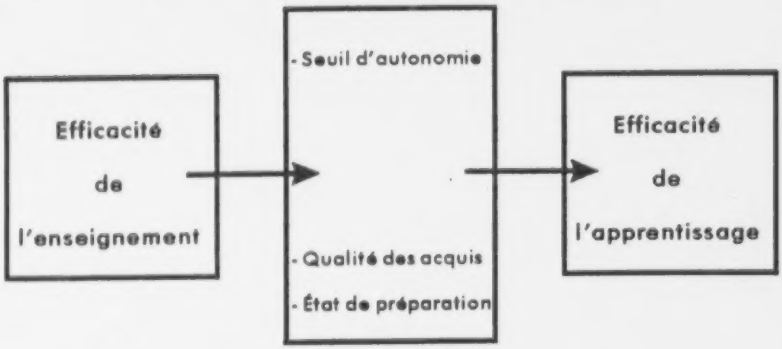
La troisième branche examine l'état initial de l'apprenant et l'atteinte des objectifs fixés par l'enseignement. On s'accorde pour dire que la transmission de l'information de l'enseignant à l'apprenant (tel que préconisé par les approches pédagogiques traditionnelles) n'est pas suffisante. En effet, de nombreuses études semblent indiquer que l'apprenant doit mettre en pratique ses nouvelles connaissances afin qu'elles soient véritablement assimilées. Toutefois, le simple fait de distribuer des exercices après une leçon n'est également pas suffisant.

> *It is important to note that cognitive psychologists' emphasis on learning by doing is not equivalent to the idea that teachers should merely hand out sets of practice problems and let students work on them. (...) A difficulty with simply assigning practice problems (...) shows that many students fail to use worked-out examples in texts to develop generalizable knowledge structures. (p. 195)*

Les auteurs préconisent des mises en pratique guidées par l'enseignant qui consistent essentiellement à aider l'étudiant à comprendre sa démarche dans l'acquisition d'une nouvelle connaissance.

Automatisme, acquis et état de préparation, ce sont trois domaines dont l'impact sur le programme, la relation avec l'élève, et les rapports avec les parents sera marquant. Comment amener une personne à fonctionner en langue seconde de façon automatique pour qu'il n'y ait pas de retard dans les autres acquisitions? Or l'apprentissage passe en grande partie par le langage. Du moins, y retrace-t-on une singulière corrélation.

FIGURE 3: **Relation enseignement/apprentissage**



Comment tenir compte des acquis si ceux-ci sont d'une autre culture et mieux exprimés par l'intermédiaire d'une autre langue? Il y a là tout un programme d'ajustements à opérer tant au niveau de la formation des enseignants que dans la relation quotidienne avec l'élève.

Comment interagir avec des élèves qui ne maîtrisent pas le code d'échange de l'école? Double ajustement pour cette petite personne: à l'école et à la langue d'échange. L'un est-il dissociable de l'autre? Qui en a tenu compte?

Il y aurait autour de ces trois domaines de réflexion tout un programme de remise en question, d'organisations spéciales et d'aménagements scolaires si on voulait vraiment s'adresser aux implications socio-pédagogiques de l'hétérogénéité. L'article de Bransford et Vye montre aussi qu'il est illusoire de laisser au domaine pédagogique seul le soin de corriger les lacunes qui s'accumuleront faute d'interventions à un niveau supérieur.

Au niveau pédagogique, l'approche communicative, si elle ne corrige pas les erreurs ou les obstacles qui proviennent d'un autre ordre d'organisation, facilite néanmoins le passage entre les acquisitions et les nouvelles performances. D'Anglejan et Masny (1987) viennent corroborer dans la pratique ce que Bransford et Vye avaient discuté en théorie. Dans la communication courante, le contexte interpersonnel et familier

favorise la négociation et soutient le discours à l'aide d'indices extérieurs (gestes, intonation, proximité, etc). Au contraire, l'échange scolaire est souvent abstrait, utilisant une syntaxe plus élaborée. Ainsi, pour ceux qui comptent sur leurs doigts, pour parodier l'exemple de Bransford et Vye, c'est-à-dire ceux qui décodent chaque mot, le contexte de l'école tel qu'il est conçu présentement sera suffisant pour accentuer le retard. Une seule citation de D'Anglejan et Masny nous convaincra de la nécessité de respecter les données du domaine cognitif et de l'approche communicative.

> *(...) le bon lecteur doit chercher au-delà du texte pour structurer la réalité qui le sous-tend. Les mots doivent éveiller des concepts, des expériences et des relations déplacés dans le temps et l'espace mais représentés dans la mémoire à long terme du lecteur. Trouver la signification implique inférer ce que l'auteur a voulu signifier à partir des indices textuels et le vécu du lecteur. (p. 154)*

Si par hétérogénéité on comprend ceux et celles qui ne parlent pas français en arrivant à l'école, il est évident que l'enseignant ou l'enseignante fait face à un problème que nul autre que les enseignants d'immersion précoce peuvent comprendre. Le vécu, les expériences, les relations et les concepts pour ces enfants sont ceux d'un autre monde. Ainsi se justifie la question: en quoi cette école se différencie-t-elle d'une école d'immersion? S'il y a une différence, à quoi la reconnaît-on? Où s'arrête le spectrum de l'hétérogénéité? S'il en venait à couvrir une réalité en tout et pour tout semblable à celle de l'immersion, il y aurait un problème grave pour l'avenir de la communauté linguistique d'expression française. Cette question fut longuement étudiée (Bordeleau et al., 1988), mais on ne semble pas en tenir compte dans les réaménagements scolaires actuels. Nous y reviendrons en 2.4.

L'approche communicative, se fondant, entre autres, sur un modèle sociologique de l'usage des langues, préconise la pratique du bilinguisme par l'unilinguisme, c'est-à-dire l'utilisation séparée des deux langues plutôt que l'utilisation concourante. Ceci nous ramène à nos propos sur le bilinguisme additif et soustractif dont nous avons parlé en 2.1.2.

L'approche communicative n'est rien de moins qu'une façon de ramener trois points de vue sur la langue en une pratique intégrée et holistique. La langue est formée de structures. Les respecter, c'est utiliser la langue *correctement*. La langue utilise des formes du discours. Chacune obéit à des lois culturelles précises. Les respecter, c'est utiliser la langue *efficacement*. La langue se manifeste en situations. Parler c'est agir. Des gestes s'imposent, une planification est de mise, des échanges s'établissent et des personnes prennent des rôles différents. Les réaliser, c'est utiliser la langue d'une façon *appropriée*.

L'approche communicative fait donc usage des stratégies mises en place par les tenants de l'interactivité pédagogique qui responsabilisent l'apprenant dans son rôle. Il n'est pas nécessaire à ce point-ci d'élaborer davantage ces questions. Pour le détail de l'approche communicative on pourra se référer au Programme-cadre de français de 1987 du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Notre étude épouse cette vision.

Après l'étude des différents domaines théoriques qui peuvent façonner notre perception du sujet, il est bon d'en approfondir quelques-uns dans la mesure où nous avons dû les étayer pour construire nos propres instruments de recherche. C'est ce que nous verrons dans les sections suivantes.

2.2 L'IDENTITÉ SOCIALE, L'APPARTENANCE ET LE BIEN-ÊTRE SOCIAL

La meilleure façon de savoir ce que les gens pensent de leur groupe d'appartenance et des autres groupes qu'ils côtoient, c'est de le leur demander. C'est ici que les couleurs s'estompent. En situation de bilinguisme, rien n'est clair. Le noir et le blanc font place au gris. La réponse la plus souvent entendue reste: «Bien, je suis bilingue». Peut-on évoquer le bilinguisme comme identité sociale, comme référence à l'appartenance? Le sentiment d'appartenance est l'effet de croyances, de concept de soi, de dispositions favorables ou défavorables, de bien-être et de satisfaction.

Le premier signe d'appartenance se situe au niveau des noms que l'on porte. Quelques articles épars en traitent dont le plus complet reste celui de Juteau-Lee et Lapointe (1980). On y étudie les passages de «Canadien français» à «Franco-Ontarien». Bien que cet aspect soit plutôt périphérique par rapport à l'hétérogénéité, il y aurait lieu de réfléchir sur le sort que l'on réserve en ce moment aux vocables «franco-ontarien», «ontarois», «francophone», «ayant droit», «francophile», «franglophone» (Oui, cela existe. Voir *L'Orignal déchaîné*, vol. 4, no 9, février 1991) comme lieu de division et comme façon de marquer l'éloignement dans l'hétérogénéité.

Dans leur étude, Allard et Landry (1984) cherchent à identifier et à circonscrire les effets des croyances sur le comportement langagier en milieu minoritaire. Les auteurs se penchent sur les relations qui peuvent exister entre le comportement langagier et les diverses croyances relatives à la vitalité ethnolinguistique. Ils empruntent à Giles, Bourhis et Taylor (1977) la définition suivante:

> *La vitalité ethnolinguistique est ce qui fait qu'un groupe ethnolinguistique aura tendance à se comporter en tant qu'entité collective distincte et active dans des situations de contact entre groupes ethnolinguistiques. (p. 17)*

D'une part, l'aptitude et la compétence d'une personne ainsi que sa disposition cognitivo-affective par rapport aux communautés linguistiques ambiantes déterminent son comportement langagier dans un milieu bilingue. D'autre part, les contacts individuels développent chez cette même personne un certain niveau de compétence dans les deux langues. Cette compétence influe largement sur sa disposition à maintenir ou non un champ d'activité dans l'une ou l'autre des deux langues.

Les mêmes chercheurs empruntent à Tajfel (1974) le concept définitoire suivant de l'identité sociale:

> *L'identité sociale est la composante du concept-de-soi de la personne, résultat de sa connaissance de son appartenance à un ou plusieurs groupes sociaux. En plus de la connaissance de cette appartenance, l'identité sociale comprend la valeur et le sens affectif attachés à cette appartenance. (p. 24)*

Il va de soi que toute personne désire faire partie d'un groupe dont elle est fière et qui lui donne satisfaction.

Leur étude et leur questionnaire sont largement inspirés de la théorie de l'orientation cognitive de H. Kreitler et S. Kreitler (1972, 1976, 1982). Les quatre domaines de croyances de ces derniers touchent à des facteurs (1) démographiques (territoire, concentration géographique, proportion, taux de natalité, exogamie, émigration et immigration); (2) économiques (contrôle des entreprises, langue de travail, niveau d'occupation des membres); (3) politiques (représentativité au gouvernement, utilisation de la langue dans les services gouvernementaux, droits linguistiques — collectifs et individuels); et (4) culturels (éducation — institutions et contrôle, accessibilité des médias, disponibilité et variété des ressources — théâtre, cinéma, etc.).

Dans leur questionnaire, Landry et Allard ont retenu huit types de croyances, soit les croyances exocentriques et les croyances égocentriques. Les premières comprennent les perceptions qu'ont les intervenants à l'égard (1) du statut actuel des francophones et des anglophones; (2) du statut futur des francophones et des anglophones; (3) de ce que font les modèles sociaux; et (4) de ce qui devrait être (légitimité perçue). Les secondes — les croyances égocentriques — portent sur (5) les sentiments d'appartenance; (6) ce qui est important; (7) les attentes; et (8) les souhaits et les buts.

Selon ces deux auteurs, les croyances au sujet de la vitalité ethnolinguistique d'une personne déterminent les intentions de comportement. Ils avancent «que les croyances constituent la principale variable prédictive d'assimilation des individus en milieu minoritaire» étant donné que «l'assimilation au niveau des croyances et l'assimilation au niveau comportemental sont étroitement reliées» (p. 16).

Leur hypothèse est que les quatre croyances «égocentriques» (le moi) influencent beaucoup plus le comportement langagier d'une personne que les quatre croyances exocentriques (le non-moi).

Si l'on sait ce qui constitue les fondements de l'appartenance, deux questions s'imposent. Peut-on la mesurer? Peut-on la modifier?

Dans un article antérieur à celui que nous venons de citer, Landry (1982) s'était adressé aux facteurs externes et il posait essentiellement deux questions: Comment peut-on favoriser le développement du bilinguisme additif? Le bilinguisme additif est-il possible dans un milieu soustractif, c'est-à-dire chez des individus de milieu socio-ethnique minoritaire? Il n'y a pas de doute que ces considérations sont centrales dans notre étude. Reconnaître la tendance soustractive du bilinguisme ontarien tel qu'il est pratiqué constitue le premier pas à franchir. On verra dans l'analyse des résultats que les opinions divergent sur ces questions.

Mais revenons à l'étude la plus récente du même auteur. Dans un premier temps, il définit ce qu'est le bilinguisme soustractif et additif et quelles sont les controverses soulevées par les recherches antérieures à ce sujet. Dans un deuxième temps, il présente un modèle (taxonomie) pour identifier les facteurs sous-jacents aux deux types de bilinguisme. Ce modèle sera repris en plus grand détail dans le texte de Landry et Allard (1990).

Lambert et al. (1975) pour sa part a introduit l'idée de deux types de bilinguisme, soit le bilinguisme soustractif et le bilinguisme additif dans le cadre du contact des langues. Le premier type (soustractif) entraînerait des effets négatifs sur le développement linguistique de l'individu (par exemple, problèmes d'identité ethnique et danger continuel d'assimilation de la langue maternelle). C'est dire que les deux entités linguistiques et culturelles sont en compétition et ne se complémentent pas. L'apprentissage d'une langue seconde en milieu soustractif se ferait donc au détriment du développement de la langue maternelle. Le bilinguisme additif, cependant, aurait des effets positifs sur le développement linguistique et culturel de l'individu et n'entraînerait aucun préjudice à sa culture d'origine ni à son développement linguistique en langue maternelle. Les deux langues apporteraient des éléments constructifs et favoriseraient l'enrichissement cognitif et linguistique de l'individu. L'apprentissage d'une langue seconde en milieu additif n'aurait alors aucun effet néfaste sur l'acquis et le maintien de la langue maternelle.

L'auteur fait ici une mise en garde; l'attribution du bilinguisme soustractif aux minoritaires et du bilinguisme additif aux majoritaires n'est-elle pas une surgénéralisation? De là la question de la possibilité du bilinguisme additif en milieu minoritaire.

Par ailleurs le texte reprend les deux hypothèses de Cummins (1978): l'hypothèse des seuils de compétence linguistique (*threshold hypothesis*) et l'hypothèse de l'interdépendance du développement linguistique (*developmental interdependence hypothesis*).

Selon la première hypothèse, seuls les individus qui ont atteint un double seuil de compétence linguistique peuvent bénéficier des avantages cognitifs du bilinguisme. Ceux qui ont atteint un seuil de compétence dans une seule langue ne sont pas avantagés, tandis que les individus qui n'ont pas atteint un seuil de compétence dans l'une ou l'autre des langues sont désavantagés sur le plan cognitif.

Selon l'hypothèse de l'interdépendance du développement linguistique, le niveau de compétence en langue seconde dépend de la compétence acquise en langue maternelle. Plus il y a de facteurs pour sauvegarder la vitalité ethnolinguistique en langue maternelle, plus les individus peuvent sauvegarder leur langue maternelle et ainsi développer une compétence adéquate en langue seconde.

En poursuivant dans cette veine complexe qu'est le bilinguisme, Cummins (1979 a, b) avance que les membres d'un groupe ethnique minoritaire risquent de devenir des «semilingues» s'ils n'ont pas un support adéquat dans leur langue maternelle. Le terme «semilingue», repris de Selinker, est fortement controversé en raison de ses connotations péjoratives. Néanmoins, si l'on se fie à certains résultats de tests, l'expression s'applique bien. Certains bilingues ne maîtrisent bien ni l'une ni l'autre langue.

Que penser alors de l'individu bilingue qui a un rendement élevé dans les deux langues mais qui préfère s'identifier au groupe ethnique d'adoption? A-t-il bénéficié de son expérience bilingue?

Quels sont les facteurs qui déterminent le bilinguisme additif ou soustractif? Il s'agit là d'une question complexe et multidisciplinaire. Bourdieu (1977) ajoute par ailleurs que toutes les langues se valent linguistiquement, bien qu'elles ne se valent pas toutes socialement. Selon Giles et al. (1977), les variables de la vitalité ethnolinguistique sont le statut du groupe, la force démographique, le support

institutionnel ainsi que la perception des gens (prestige de la langue et du groupe qui la parle). Cette dernière variable comprend à la fois le statut économique, social, socio-historique et linguistique du groupe en question.

Bien que le domaine soit bien documenté, on ne semble pas avoir pu transférer cette connaissance en éducation, exception faite des applications au groupe majoritaire, notamment par le truchement de l'enseignement par immersion. Même là, il se trouve des organismes qui trichent avec les conditions de réalisation (nombre d'heures d'exposition à la langue, formation des enseignants, méthodologie, etc.) rendant l'expérience, dans certains cas, plus que précaire. En milieu minoritaire, là où les conditions sont généralement soustractives, on fait fi des lois les plus élémentaires donnant ainsi dans la plus rapide des assimilations. Loin de modifier la dynamique de l'appartenance mal définie, on contribue à son affaiblissement.

Voyons maintenant comment s'en sont tirées les personnes qui ont le mieux documenté ce domaine de l'identité culturelle et de l'appartenance. Smolicz (1982) traite des valeurs fondamentales autour desquelles se cristallisent les identifications de différentes communautés. Dans son article, elle y présente brièvement certaines valeurs qui sont propres à des groupes nationaux ou ethniques pour ensuite discuter de valeurs supra-ethniques nécessaires à la stabilité et au développement de sociétés ethniques diversifiées.

L'auteure soulève plusieurs points théoriques intéressants pour l'étude des valeurs fondamentales chez les Franco-Ontariens. D'une part, il existe une hiérarchie parmi les valeurs. Chez les Franco-Ontariens, la valeur fondamentale commune est la langue. Il y a souvent un lien entre la valeur du groupe et sa survivance en tant que communauté sociale et culturelle distincte.

> *(...) chaque fois qu'un groupe ressent qu'il y a un lien direct entre son identité en tant que groupe et ce qu'il considère comme étant l'élément culturel le plus critique et celui qui permet au groupe de se distinguer, cet élément devient une valeur fondamentale pour le groupe. (p. 135)*

La réaction d'un groupe face à une influence ou à une tentative extérieure pour changer sa culture est souvent contraire à ce qui est souhaité par le groupe dominant, en ce qu'elle permet au groupe de déterminer ce qu'il considère fondamental et ce qui mérite d'être défendu et sauvegardé.

D'autre part, le phénomène de la «ténacité ethnique» d'un groupe résulte de l'importance accordée par un groupe à conserver sa culture distincte de celle de la majorité. Selon Smolicz, la survie de groupes culturels centrés sur la langue dépend de la préservation de la langue maternelle chez les membres du groupe. La langue devient alors bien plus qu'un simple moyen de communication et d'expression; elle devient un symbole d'identité ethnique et un critère d'appartenance au groupe.

> *Lorsque la langue est le fond d'une culture minoritaire ou ethnique, et lorsque le système idéologique de la majorité dominante est celui de monisme linguistique, les chances d'un individu de construire un système ethnique linguistique personnel viable deviennent plutôt incertaines. L'élaboration d'un système ethnique personnel par conséquent dépend du rapport qui existe entre les valeurs fondamentales du groupe dominant et celles de la culture ethnique en question. (p. 145)*

Ce qui est marquant dans cette étude, c'est le fait que l'on définisse l'identité par des traits distinctifs. Nous avons noté ailleurs combien précaire était l'entreprise de la définition par les différences (Cazabon, 1992 et dans l'introduction de la présente étude). Par ailleurs, cette étude nous rappelle combien fragile l'appartenance se trouve lorsqu'elle est fondée sur la langue seule (Joly, 1991). Ceci sera capital pour l'analyse des situations d'hétérogénéité en Ontario.

Une autre façon de vérifier les réseaux d'appartenance consiste à joindre aux dimensions et signifiants symboliques des aspects du vécu. Certains mesurent ces expériences en termes de nombres et de diversité, mesures quantitatives. D'autres recherchent la signification des enjeux ou l'importance accordée à la dimension retenue, mesures qualitatives. Pour Oriol et Hily (1982), huit dimensions suffisent à caractériser l'appartenance: la langue, le territoire, la culture populaire, la culture savante,

l'histoire faite, l'histoire à faire, l'intérêt commun et la mentalité. Leur explication du mot «signifiants» est plutôt faible; il semble s'agir des significations possibles pour l'identité suite à la relation entre les aspects.

Selon les auteurs, le mot «appartenance» est moins polysémique que l'expression «identité collective». Leur définition est la suivante:

> *Appartenir à un groupe étendu (ou encore à un groupe pourvu de dimensions historiques), c'est posséder et/ou exprimer certains traits qui sont susceptibles de manifester ou de signifier que l'on se situe, ou se conçoit dans le cadre collectif d'intérêts ou d'un destin partagés avec d'autres sujets, catégorisés de façon équivalente, en opposition significative avec d'autres sujets relevant de groupes autrement caractérisés. (p. 149)*

Les pratiques font partie de la définition de l'appartenance. Au niveau dimensionnel, la langue que je parle me désigne comme étant de langue française. Au niveau significatif, l'usage d'une langue dominante (autre que ma langue) porte atteinte à mon appartenance. C'est ainsi que les groupes dominants peuvent exercer une emprise sur les signifiants de l'identité.

Autre remarque fort intéressante: l'identité ne s'apprécie pas à la fréquence de ses manifestations, mais à l'importance des enjeux que celles-ci impliquent (p. 150).

Les auteurs abordent aussi brièvement la question de la «mobilisation de l'identité». Il s'agit en fait des expressions ou des pratiques qui s'organisent indépendamment et qui résistent aux logiques sociales dominantes. Ceci nous porte à nous poser les questions suivantes: Quel est le niveau de mobilisation et de démobilisation de l'identité chez les Franco-Ontariens? Quel est l'influence de l'un sur l'autre? Dans quelle mesure la mobilisation est-elle viable et réaliste en Ontario français?

Landry et Allard (1990) reprennent la définition des deux types de bilinguisme (additif et soustractif) pour y ajouter des aspects linguistiques, cognitifs, affectifs et comportementaux. Selon eux, on peut évaluer

l'expérience bilingue d'une personne en mesurant la force de la présence des deux langues dans les réseaux sociaux de cette même personne (modèle micro-sociologique), lequel réseau est influencé par la vitalité ethnolinguistique (capital économique, capital démographique, capital politique et capital culturel) de la communauté dans laquelle évolue une personne. Les croyances d'un individu dans la vitalité ethnolinguistique de sa communauté sont donc un excellent facteur pour prévoir son comportement langagier.

Le comportement langagier d'un individu résulte de deux facteurs clés: le facteur aptitude/compétence (ce qu'il peut faire) et la disposition cognitivo-affective (ce qu'il veut faire). Le réseau permet de réaliser les expériences langagières, lesquelles entraînent l'acquisition d'une certaine compétence, qui, en retour, influence l'utilisation d'une langue (le comportement langagier). Il s'agit donc d'un cycle: le comportement justifie le réseau et le réseau justifie le comportement.

Hamers et Deshaies (1982), pour leur part, utilisent la technique de l'échantillonnage multidimensionnel avec laquelle elles essaient de configurer les différences de l'identité et de la distance culturelle entre des groupes différents. Selon les auteures, les élèves unilingues anglophones et francophones du Québec perçoivent les bilingues des deux groupes ethniques comme ayant une identité moins polarisée sur la dimension linguistique qu'eux. La langue semble donc être le premier déterminant de l'identité ethnique et cette polarisation sur la langue ainsi que cette perception spécifique des bilingues sont déjà présentes chez des enfants de dix ans. Il semble aussi que si des élèves unilingues francophones et anglophones perçoivent les Québécois et les Canadiens comme nettement distincts des Américains et des Européens, ils perçoivent également les bilingues, qu'ils soient anglophones ou francophones, comme plus proches les uns des autres qu'ils ne les perçoivent comme proches des groupes unilingues respectifs. Dans le contexte canadien, la bilingualité elle-même peut donc être perçue comme un trait ethnique spécifique (Hamers et Blanc, 1983: 170).

Beaucoup d'autres auteurs ont travaillé sur la définition de l'identité et de l'appartenance. Mentionnons, entre autres, Mougeon et Canale (1978), Mougeon, Canale et Bélanger (1977), Desjarlais (1983).

Dans l'ensemble, les études portent sur plusieurs dimensions (entre 5 et 8) et elles révèlent un système d'équilibre précaire sinon carrément soustractif dans certaines conditions de réalisation. Parmi les signes de la précarité, notons: a) l'ambivalence, b) la fossilisation, c) le grossissement des responsabilités de la famille ou de l'école dans le maintien de valeurs, d) l'incohérence entre les aspirations, les symboles et le vécu, e) la passivation, f) la victimisation, etc.

Nous tenons à mentionner deux travaux qui font preuve d'originalité, McMahon et Levasseur-Ouimet (s.d.) et Tardif (1990) qui, tous deux de l'Alberta, s'imposent pour des raisons différentes comme illustration d'un cas particulier.

La première étude se réfère aux concepts de culture-milieu et de culture-horizon comme arrière-plan d'un programme d'intervention en milieu scolaire. La seconde, se fondant sur le modèle de Desjarlais selon lequel l'identité culturelle est une dimension de l'identité psychologique, présente l'école comme un rempart contre l'assimilation si elle joue son rôle de socialisation et qu'elle privilégie une interaction avec le milieu. Les deux études se rejoignent en cela. Mais elles divergent aussi dans la mesure où, il nous semble, la première voit l'école comme un agent reproducteur du milieu alors que la seconde donne à l'école une fonction d'intervention. Cette différence apparaîtra aussi parmi les commentaires que nous avons recueillis lors des interviews. Cette différence se manifestera lorsque l'on traitera du rôle de l'enseignant face à la socialisation et à la fonction qu'il accorde au langage.

Cependant, cette différence de surface s'estompe en définitive au niveau pragmatique. D'une part, ceux qui croient dans la fonction reproductrice de l'école et adoptent un rôle passif contribuent à l'assimilation. Ceux qui privilégient l'interactivité mais le font selon des schèmes assimilateurs sont aussi des agents d'assimilation.

D'autre part, ceux qui croient dans la fonction reproductrice de l'école et remettent ainsi plus de responsabilité aux parents vont rejoindre les interventionnistes qui vont travailler de pair avec la société pour freiner l'assimilation. On retrouve deux points de vue mais des résultats identiques dépendant de l'appartenance qui, en définitive, est le facteur déterminant.

Lorsque l'on s'interroge sur la pédagogie du français en contexte d'" térogénéité linguistique, il importe de savoir ce qui est porteur de valeur d'appartenance culturelle, de maintien linguistique et de bien-être social. Étant donné que ces domaines sont dotés de dimensions dont les caractéristiques essentielles favorisent le maintien des langues ou y nuisent, il serait illusoire de travailler contre ces conditions de réalisation. L'acquisition d'une langue n'est pas indépendante du développement de la personnalité. Le sentiment d'appartenance n'est pas indépendant de l'usage que l'on fait d'une langue ni du bien-être que l'on retire dans les interactions. La notion d'appartenance n'est pas indépendante des gestes que l'on pose tous les jours. Appartenir c'est agir.

Ces commentaires sont d'une grande importance pour notre étude dans la mesure où on peut déceler des incohérences entre les aspirations déclarées et les gestes de tous les jours. Il y a des incompatibilités entre les moyens utilisés et les attentes anticipées. En matière d'appartenance, étant donné que l'on fonctionne avec des éléments qui sont des doublets de la personnalité des individus, il est presque normal que les phénomènes assimilateurs ne soient pas perçus.

2.3 LES TYPOLOGIES DES MINORITÉS LINGUISTIQUES

Compte tenu des conditions sociales, psychologiques, perceptuelles et cognitives qui régissent les groupes minoritaires, comme nous les avons vues dans les sections précédentes, il est possible de retracer des profils dans la dynamique des groupes hétérogènes. Certains chercheurs ont présenté des catégories de minorités. Ces considérations sont importantes dans le cadre de notre étude dans la mesure où ces typologies permettent de distinguer les interventions ou les aménagements positifs par opposition aux entreprises qui peuvent nuire.

On peut dire avec Benoist (1980) «qu'il n'y a pas d'identité dans l'isolement». D'une part, celui qui affirme son identité conteste celle de l'autre. Le second intervenant en faisant autant, c'est ainsi que se développent les personnalités propres. D'autre part, une personne tire en partie son identité de l'impression que l'autre se fait de lui (mépris/estime,

groupe dominé/dominant, etc). La culture est donc définie au préalable par opposition, c'est-à-dire ce qui distingue un groupe d'un autre et non ce que ces groupes ont en commun.

L'identité s'accroche à ce qui marque le mieux les différences d'avec les autres — les marqueurs d'identité. Ces marqueurs deviennent alors un symbole de protection et de différence à l'égard des autres. En général, on peut donc dire que c'est le groupe opposé qui donne un sens à l'identité de l'autre groupe. L'identité se manifeste aussi par un code de comportements et de significations visuelles (habillement, habitudes alimentaires, artistiques, etc.) et abstraites (religion, valeurs, façon d'élever les enfants, etc.). Ce code peut être clair et précis ou plein d'interférences et de mutations.

Ceux qui partagent une identité culturelle ont besoin de se raccrocher à une source, à un point commun — référence d'identification — c'est-à-dire l'explication de soi-même. La source d'identification peut être générée par le groupe qui l'adopte ou elle peut être inspirée par un autre groupe. C'est le premier niveau de définition de l'identité: par opposition aux autres et en recherchant ses caractéristiques propres, par le dissemblable et le semblable. Imaginons ce qui se produit quand ces caractéristiques évoquent essentiellement des valeurs passéistes et que le regard de la communauté en contact accentue le vieillissement de ces valeurs. Celles-ci sont ou bien focalisées, par réaction, ou bien rejetées, par anomie. Cependant, on n'énonce pas toujours ses attitudes et ses perceptions à l'égard d'un autre groupe, mais les actes les confirment ou les infirment.

Les minoritaires embrassent souvent plusieurs positions face à leur identité, selon les circonstances. Plusieurs n'arrivent pas à se définir puisqu'ils vivent constamment la confrontation et la contestation de l'autre groupe, ce qui crée l'angoisse et le doute. Le minoritaire vit alors profondément les valorisations et les dévalorisations qui lui sont attribuées par le groupe majoritaire.

Ces commentaires résument l'essentiel de ce que nous avons dit de l'affirmation des différences. Bien que l'identité s'affermisse au contact des différences, encore faut-il que l'identification se fasse par rapport à un

noyau dur de valeurs estimées propres à un groupe de reconnaissance. En d'autres mots, il ne suffit pas pour être Canadien d'être anti-Américain!

On remarquera la distinction que nous apportons entre valeurs centrales et valeurs focalisées. Les valeurs centrales ne sont pas toujours énoncées, évoquées ni même perçues. On ne peut pas juger les groupes minoritaires sur ce seul critère. Souvent on entend: «On n'a vu aucun besoin exprimé, pourquoi offrir tel service?» Et pour être bien sûr que les minorités soient prises au piège, on ajoutera: «Nous offrons de nouveaux services depuis un an et la population ne semble pas en vouloir.» Dans ces deux exemples, on est passé de l'expression de besoins au recours aux gestes que les gens posent comme signes révélateurs d'identification. Nous sommes d'accord qu'il vaut mieux évaluer sur la base des gestes que sur les intentions. Mais évaluons les gestes dans un contexte qui permette de reconnaître le changement. Autrement, on pourrait bien ne recevoir que la confirmation de nos préjugés. Les évaluations précoces que nous citons ne tiennent pas compte de facteurs plus globaux inhérents aux appartenances. C'est-à-dire pourquoi le minoritaire refuse-t-il d'utiliser sa langue maternelle dans de nouveaux services?

Parmi ceux qui ont tenté de classer les groupes en contact, sans réduire indûment les contraintes internes de la formation des groupes, citons Héraud (1978) dont nous nous sommes beaucoup inspirés. L'auteur reprend le concept de minorité linguistique et l'examine sous plusieurs angles. Au plan sémantique, la notion de minorité peut se définir par rapport à son antonyme, la majorité, ou par le concept englobant de *stato-nation*, lequel regroupe à la fois la majorité et la minorité.

La minorité linguistique peut être de deux ordres, soit numérique, soit juridique. Dans le premier cas, la langue en question n'est pas celle parlée par la majorité des citoyens de l'État, tandis que dans le deuxième cas, la langue n'a pas de statut officiel au sein de l'État.

> *On dira qu'il y a minorité linguistique lorsqu'une population (qu'elle soit numériquement majoritaire ou pas) se voit*

> *imposer à l'école et dans la vie publique, soit le bilinguisme, soit l'usage exclusif d'une langue autre que la sienne propre. (p. 29)*

L'auteur précise qu'une minorité linguistique est «une société humaine complète où coexistent et collaborent les différents éléments complémentaires qui lui permettraient, le cas échéant, de mener une vie autonome». Il ajoute que «dans la minorité purement linguistique, la conscience collective est absente ou faible» (p. 16).

Selon Héraud, une distinction s'impose entre «minorité linguistique» et «minorité nationale». Cette dernière est «une population qui, au sein de la stato-nation, affirme son être propre et lutte pour l'obtention du statut le plus libre possible. Ainsi la minorité nationale est une communauté de volonté tandis que la minorité linguistique part de la notion d'ethnie» (p. 25). Cazabon (1986) a repris à son compte la distinction de Héraud pour faire émerger clairement la différence entre une identité ethnique (acquise de droit) et une identité nationale (inspirée par la force de la volonté). Dans le premier cas, quelqu'un pourrait dire: «Of course I'm French, my parents were French». Dans l'autre, on entendrait plutôt: «Je suis français et je veux que ma réalité sociale le reflète de façon à ce que je puisse m'épanouir dans ma culture». La distinction permet de réintroduire les notions de responsabilisation, d'activation et d'engagement.

Héraud souligne l'indissociabilité de la langue et de la culture. C'est pourquoi la communauté linguistique se présente aussi comme une communauté culturelle. Il ajoute à cet effet que:

> *(...) sous l'effet de l'assimilation imposée par l'État, les aires linguistiques des ethnies minoritaires subissent partout un recul. Cependant les témoignages culturels de l'ethnie (traditions, monuments) demeurent, ou s'effacent plus lentement. Et l'ethnotype, pour être atteint et partiellement modifié, n'en survit pas moins un certain temps à la disparition de la langue. Il est donc naturel, dans ce cas du moins, que l'aire culturelle et les revendications nationalitaires débordent l'aire linguistique. (p. 22)*

Héraud superpose, parce qu'elles ne sont pas distinctes, quatre classes de minorité: communale, linguistique, ethnique et nationale. La première est largement fondée sur un mode d'échanges internes, la seconde s'entend, la troisième se voit et la quatrième se veut. La minorité nationale prétend à certains droits sur un territoire donné du fait d'antécédents historiques particuliers.

Pour sa part, Ogbu (1974) établit une classification selon deux ordres. Il s'agit (1) de *minorités subordonnées*, c'est-à-dire les groupes qui ont dû s'intégrer aux États-Unis plus ou moins contre leur volonté. On inclut dans cette catégorie les Autochtones et les Américains d'origine mexicaine qui ont été incorporés au groupe dominant anglo-saxon par le biais de la conquête et les Noirs qui ont été amenés au pays en tant qu'esclaves; et (2) de *minorités immigrantes*, telles que les Arabes, les Chinois, les Japonais, etc. qui sont venus aux États-Unis essentiellement pour les mêmes raisons que le groupe dominant, c'est-à-dire des raisons politiques ou religieuses ou tout simplement pour améliorer leur situation économique.

L'auteur se penche sur la situation des minorités subordonnées et indique que les deux groupes ne semblent pas percevoir la société américaine de la même façon surtout à cause de leur façon respective de réagir au système d'éducation.

> *(...) the attitudes of subordinate minorities toward American society are shaped not only by the prejudice and discrimination of the dominant Whites toward minority groups but also by their deep feeling that their initial incorporation into the society had somehow been accomplished through treachery and injustice on the part of the dominant Whites. (p. 2)*

Par ailleurs, l'auteur pose un certain nombre de questions reliées au taux d'échec scolaire des groupes minoritaires. En voici quelques unes:

> *Can we adequately explain the high proportion of school failures among the subordinate minorities without taking into account the historical basis for their association with the dominant Whites and their experiences in that association?*

> *Can we adequately explain the high proportion of school failure without taking into account the functions that public school education serves for the subordinate minorities?*
>
> *In what ways are the present theories of school failures of subordinate minorities different from «theories» that purported to explain the school failures of eastern and southern European immigrants in the past? (p. 2)*

À certains égards, comme en font foi les nombreuses études du ministère de l'Éducation de l'Ontario, les Franco-Ontariens se comportent d'une façon très différente de celle des immigrants en matière de revendications scolaires, de réussites et d'attentes. Il est grand temps qu'on le reconnaisse si l'on veut créer un système adapté à leurs aspirations et générateur d'effets bénéfiques. La résistance des Franco-Ontariens à l'égard de certaines pratiques ne viendrait-elle pas de la typologie intériorisée de leur groupe d'appartenance? Idéologiquement parlant, n'appartiennent-ils pas plus aux minorités subordonnées qu'aux minorités immigrantes?

La prochaine question sur laquelle on devra se pencher tôt ou tard se rapporte à la façon de faire converger les différents éléments de la francophonie ontarienne pour créer une véritable communauté franco-ontarienne. Bien que cette question soit afférente à notre propos, elle mériterait d'être traitée en détail dans une étude particulière portant sur l'intégration interculturelle.

Jusqu'ici les deux sources de typologies nous sont utiles pour délimiter respectivement les domaines politique et psychologique. Mais quel est le rapport entre les fonctions sociales que remplit une langue et les perceptions que les groupes se font d'eux-mêmes? Cobarrubias (1987) nous semble celui qui répond le mieux à cette question. Son article passe en revue les objectifs et les méthodes utilisés en aménagement linguistique comme moyen d'élimination des inégalités fondées sur la langue. L'auteur fait l'historique de cette discipline tout en indiquant que les principaux modèles établis sont surtout destinés à standardiser une langue donnée sur le plan national. En réalité, il ne s'adresse pas aux problèmes d'un groupe minoritaire qui désire rehausser le statut de sa langue au sein d'une nation.

L'auteur se propose d'établir un modèle qui répondrait aux besoins d'une langue minoritaire indépendamment des perturbations que pourraient subir la nation.

Tout d'abord, il examine quelques types d'objectifs que peuvent se donner des communautés linguistiques. Parmi ceux-ci, la *normalisation* semble mieux satisfaire les aspirations des minorités. Selon l'auteur, la normalisation se distingue de la standardisation en ce qu'elle s'applique particulièrement à la modification du statut d'une langue minoritaire. En outre, elle comprend les trois tâches suivantes:

> *(...) a) to empower a minority language in order to make it possible for it to satisfy the communicative needs of a modern society, b) to increase the number of speakers/users and increase the communicative competence of current users, and c) to expand the geographic scope of the language within a given area. (p. 60)*

Afin d'accomplir ces tâches, Cobarrubias indique qu'essentiellement, il faut rendre la langue fonctionnelle. Il propose un modèle conceptuel comprenant dix fonctions, qui, à divers degrés d'importance, sont primordiales pour rehausser le statut d'une langue minoritaire.

Toutefois, l'auteur indique qu'afin de déterminer véritablement le degré de normalisation d'une langue il importe de mesurer sa vitalité. Pour ce faire, Cobarrubias tente d'établir une distinction entre une langue *minoritaire* et une langue *minorisée*.

> *A language may be considered a minority language in two different senses: 1) within a given polity, which is the way the term is most frequently used; or 2) in general, i.e., regardless of any polity, in an absolute sense, taking the total number of speakers/users in general. In both cases, the term «minority», has a demographic reference. (...) A language is a minoritized language if it lacks certain fundamental language functions or if some of its functions are restricted. In other words, if its users could not use it for certain forms of discourse because the language lacks specific items in its corpus in order to be able to function in a certain domain, or if the language is restricted*

> *to some specific functions, even though its corpus may be developed. Thus, by definition a minoritized language is not normalized. (p. 63)*

À titre d'exemple de ce qui précède, nous avons réuni en 1982 les responsables de diverses associations franco-ontariennes et les coordonnateurs des services en français des ministères de la province de l'Ontario (Cazabon, 1982) dans le but de revoir le statut de la langue française en Ontario et l'état de son corpus aux fins de normalisation. Cette activité visait à contrecarrer l'état de minorisée dans laquelle se trouvait la langue française en Ontario dans ses fonctions publiques.

Pour Cobarrubias, les quatre combinaisons suivantes (ou typologies) peuvent se produire entre une langue minoritaire et une langue minorisée.

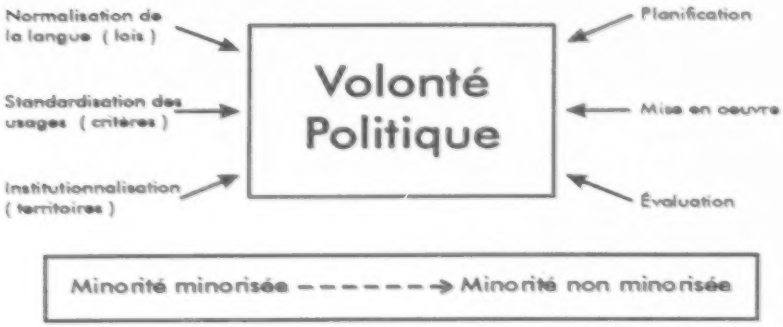
TABLEAU 3: **Typologie des minorités selon Cobarrubias**

1. minorité non minorisée	2. non-minorité minorisée
3. minorité minorisée	4. ni minorité, ni minorisé

La typologie de Cobarrubias se conjugue bien avec celle de Héraud pour montrer le domaine du possible en ce qui concerne les aspirations des groupes minoritaires. Législation, institutionnalisation, aménagement, planification linguistique, intervention pédagogique, c'est-à-dire l'ensemble des domaines que couvre une étude comme la nôtre doit être considéré si on veut offrir un portrait quelque peu adéquat. Souvent l'intervention pédagogique part de législations inadéquates ou ne tient pas compte des possibilités offertes par la loi. Le vécu institutionnel peut contredire la meilleure pédagogie du monde. Une pédagogie de la communication par exemple ne peut pas s'exercer dans le contexte d'une école qui n'a pas prévu une planification linguistique qui favorise la langue minoritaire. Ces quelques exemples illustrent le besoin de planifier l'ensemble des remarques que l'on peut faire sur l'hétérogénéité linguistique.

Les Franco-Ontariens aspirent-ils à se définir comme une minorité nationale? Resteront-ils une minorité subordonnée ou cherchent-ils à devenir une minorité non minorisée? On ne peut pas traiter d'hétérogénéité linguistique sans en même temps s'interroger sur ces questions. Elles peuvent façonner nos réponses. Considérons brièvement le domaine des aménagements linguistiques qui sous-tendent toute pratique de l'hétérogénéité.

FIGURE 4: **Facteurs affectant le redressement d'une langue minoritaire**



2.4 LES AMÉNAGEMENTS LINGUISTIQUES

Une classe d'accueil, une école de parlants français parmi des écoles de refrancisation, la Charte et les ayants droit, l'intégration individuelle ou en groupe, les tests de compétence linguistique, la méthodologie de l'actualisation, ce ne sont là que quelques-uns des domaines d'interventions envisageables.

Au terme de notre présentation, nous n'aurons pas réussi à faire une analyse critique de ce domaine parce qu'une telle étude nous entraînerait trop loin. Elle reste à faire. En partie parce que les jeux se font en ce moment même et qu'il est difficile d'avoir assez de recul sur les événements. Par ailleurs, comme l'aménagement recouvre tous les domaines (législatif, institutionnel, social et pédagogique), il devient complexe de s'y pencher à moins de lui accorder une place à part.

BEST COPY AVAILABLE

Néanmoins, les quelques travaux que nous avons réunis sous cette rubrique sont très inspirants. On pourrait y ajouter les nombreuses études, commanditées pour la plupart, mais on demanderait de les revoir si cela ne nous conduisait pas à faire l'étude des études. L'un des problèmes du minoritaire c'est qu'il doive toujours justifier sa présence plutôt que s'occuper de faire avancer son projet social.

Le simple fait d'évoquer l'existence de ces travaux devrait suffire, dans le cadre de notre étude, à montrer que l'éducation franco-ontarienne a été mobilisée depuis l'infâme Règlement 17 par des questions d'aménagement. Trop souvent ces préoccupations ont remplacé les véritables préoccupations de gestion. On en est même venu à assimiler l'un à l'autre. Nous voulons souligner l'importance que le problème a pris dans nos vies, ses domaines d'application et les imbrications entre domaines. Nous le répétons: l'évaluation des réussites et des échecs dépasserait notre champ de compétence et le mandat de la présente étude.

À titre d'exemple, dans un court article, Carrier-Fraser (1988) réussit une excellente synthèse des principaux événements et des mesures législatives qui ont mené à l'établissement du projet de loi 75 en éducation portant sur la gestion de l'enseignement en langue française. Il s'agit d'un grand pas parmi ceux que nous faisons en aménagement linguistique. Ce n'est pas tous les jours qu'une loi vient appuyer le projet collectif d'une minorité. Ces acquisitions ne vont pas sans heurts. Comme le montrent Frenette et Gauthier (1990), dans un tour d'horizon des 20 dernières années, les transformations sont nombreuses et lourdes de conséquences. Souvent, les intérêts divergents nous amènent dans toutes les directions.

Tout d'abord, Frenette et Gauthier examinent la législation de la fin des années 1960 qui: 1) rend légal l'enseignement entièrement en français à l'élémentaire (public et séparé) et 2) qui autorise l'enseignement entièrement en français aux conseils publics seulement. Ces mesures:

> *(...) permettaient aux conseils scolaires d'offrir des services éducatifs en français, sans toutefois les obliger à le faire.*

> *Le résultat presque inévitable fut une prolifération d'écoles secondaires de langue française, mais également de conflits scolaires un peu partout dans la province, là où les conseils scolaires se refusaient à créer des unités de langue française. (p. 51)*

Malgré ces progrès, les auteurs soulignent qu'il ne s'agissait que d'un système d'éducation offert par la majorité à la minorité. Les auteurs présentent par la suite trois conséquences idéologiques à ces changements, soit 1) une rupture entre l'enseignement confessionnel et l'enseignement non-confessionnel, c'est-à-dire «des valeurs traditionnelles et particularistes à l'élémentaire» à des «valeurs dites universelles et techniques» au secondaire (p. 52); 2) la minorisation institutionnelle, puisque le pouvoir était partagé avec la majorité; et 3) le «besoin de justifier auprès de la majorité la viabilité des écoles sur des bases de rentabilité économique plutôt que sur des bases d'équité» (p. 53).

Parallèlement à la réforme en matière d'enseignement en français, le gouvernement procéda à une rationalisation de l'ensemble du système scolaire. Selon les auteurs, «ces deux *accidents de l'histoire* ont créé un contexte qui a façonné les pratiques institutionnelles pendant une bonne vingtaine d'années» (p. 54).

En 1987, le financement des écoles séparées jusqu'à la fin du secondaire fut accordé par le gouvernement. Également, la gestion de l'enseignement en français fut accordée aux contribuables francophones. Une conséquence importante de ces changements fut l'établissement d'une forme de compétition entre les conseils séparés et publics au niveau des écoles secondaires. Les auteurs tentent par la suite d'analyser plusieurs conséquences importantes à tous ces changements, notamment:

1) la création de nouvelles écoles élémentaires publiques. Certains parents francophones, provenant surtout de milieux scolarisés et urbains, ont demandé la création d'écoles élémentaires publiques puisque dans les écoles séparées, il y avait un trop grand nombre d'élèves anglo-dominants et que de façon générale, la pédagogie était trop traditionnelle.

2) l'impact de la fusion des conseils scolaires vers la fin des années 1960 sur l'organisation interne des présents conseils. En effet, du jour au lendemain:

> *(...) les conseils des écoles séparées ont connu un regroupement horizontal, réunissant plusieurs petits conseils scolaires sur une aire géographique donnée, alors que les conseils publics ont connu un regroupement à la fois horizontal et vertical, parce qu'ils devaient intégrer également des conseils scolaires des écoles secondaires. (p. 58-59)*

3) le trajet de carrière des cadres au séparé et au public au sein des deux types de conseils. La scolarité des cadres au séparé aboutissait à une expérience d'aliénation dans les institutions anglaises et provoquait «une volonté de reproduire l'éthique des collèges classiques d'antan, institutions que d'ailleurs ils n'avaient fréquentées que fort peu» (p. 11).

   Pour les cadres au public on note:

> *(...) une volonté de reproduire la dimension sociale et affective des collèges d'autrefois mais un refus catégorique de reproduire le système de discipline en cours dans ces mêmes institutions et b) un parti pris pour la spécialisation dans les savoirs à transmettre. (p. 60)*

Un autre exemple se rapportant à l'aménagement institutionnel et à ses conséquences se retrouve dans l'étude de Bordeleau, Lallier et Lalonde (1980). Les auteurs font un examen approfondi de l'enseignement secondaire offert aux francophones de l'Ontario. Les deux premiers chapitres sont consacrés à l'évolution historique et législative de cet enseignement ainsi qu'à sa mise en oeuvre concrète. Nous ne retiendrons que deux éléments de ces chapitres:

1) C'est en 1959 qu'on assiste à un changement significatif au niveau de l'enseignement en français au secondaire. Au cours des dix prochaines années, un nombre croissant de cours seront offerts en français, notamment le latin, l'histoire et la géographie.

2) En 1967, le premier ministre de l'Ontario annonce l'établissement d'un réseau d'écoles et de classes françaises au secondaire.

Selon les auteurs,

> *Alors que l'appareil légal évolue, la province d'Ontario voit l'implantation graduelle d'écoles secondaires françaises et mixtes. D'ailleurs, ce phénomène se poursuit encore aujourd'hui. Ces écoles ou classes françaises existent maintenant depuis un peu plus de dix ans en Ontario. Il convient donc d'examiner soigneusement si ces institutions répondent adéquatement aux aspirations de la communauté franco-ontarienne. (p. 196)*

Leur étude identifie quatre catégories spécifiques de besoins et de services, soit les ressources matérielles et didactiques, l'enseignement et la direction des écoles, les activités pédagogiques et périscolaires et l'école en tant qu'institution. Voici quelques résultats rapportés par les auteurs:

1. L'école secondaire homogène française assure le taux de satisfaction le plus élevé.
2. En général, les usagers des écoles mixtes estiment que les services qu'on leur offre sont moins pertinents et expriment moins bien leurs besoins de francophones.
3. Les élèves des écoles mixtes expriment plus timidement leurs besoins en matière de services en français que leurs confrères des écoles homogènes.
4. Chacune des six régions ontariennes identifiées par les auteurs présente ses particularités. Les résultats de l'enquête démontrent clairement des différences inter-régionales qu'il convient de respecter autant que possible.

Notre étude reprend plusieurs des dimensions revues dans les études antérieures. Les changements institutionnels ne cessent de s'accumuler (on peut penser à la scène collégiale de ces dernières années). Elles pourront s'étendre à d'autres secteurs dont l'autonomie de gestion au

Ministère, des Conseils homogènes et l'université française. Si les domaines des lois, des institutions et des aménagements internes se rejoignent souvent c'est que les uns ne vont pas sans les autres. Une minorité dépend presque toujours du bon vouloir politique de la majorité. En principe, la minorité franco-ontarienne jouit d'un droit d'exception en tant que minorité nationale mais l'application des lois et les institutionnalisations demeurent une histoire de combat et de lutte. Ceci est également vrai pour les francophones des autres provinces comme en font foi les nombreux litiges en Cour de justice. L'étude des travaux sur l'aménagement linguistique de notre système d'éducation montrerait l'histoire d'une survivance.

Ces études montreraient aussi l'apprentissage des francophones à gérer des institutions publiques. Nos propres exigences ont évolué avec cet apprentissage. Aujourd'hui, on pose des normes de réussite. À nos réflexions sur la pertinence des institutions et sur leur efficacité, s'est jointe notre réflexion sur la correction du langage. Un autre domaine d'application de l'aménagement linguistique porte sur le code lui-même. Quelle est la qualité de la langue de nos enseignants et de nos élèves? C'est aussi le procès de notre enseignement et de nos institutions que cette question appelle.

Laflamme et Berger (1988) posent plus de questions qu'ils n'apportent de réponses. C'est déjà beaucoup que de poser les bonnes. Dans cet article, on évoque le problème qu'ont beaucoup d'étudiants du nord de l'Ontario à écrire dans leur langue maternelle. On se penche tout particulièrement sur la situation à l'Université Laurentienne où, pour recevoir leur diplôme, les étudiants doivent réussir à un test de compétence linguistique. Selon les auteurs, les résultats sont désastreux (autant chez les francophones que chez les anglophones). Ils tentent donc d'examiner les causes de ces résultats et la dimension sociale de la difficulté qu'éprouvent les étudiants à maîtriser leur propre langue.

Les auteurs s'interrogent d'abord sur les objectifs du test, pour arriver à la conclusion que l'université tente, d'une part, d'évaluer les capacités des étudiants à s'exprimer par écrit et, d'autre part, d'établir une exigence de sortie. Ils décrivent les deux tests et rapportent les critiques

qu'on leur a faites. (Par exemple, on critique le fait que les deux tests, français et anglais, qui veulent évaluer la même chose, comportent des épreuves différentes.) Ils ajoutent toutefois:

> *Ce qu'il est beaucoup plus intéressant de noter, en réponse à ces critiques, c'est que, sans consultation au niveau de l'élaboration du test, ni au niveau du choix des notes de passage, sans contact au moment de la correction, correcteurs et professeurs anglophones et francophones arrivent, à l'issue de l'exercice, à des résultats étonnamment similaires. (p. 621)*

En plus de faire une analyse statistique et comparative des résultats des tests, les auteurs se sont également servis des résultats d'une enquête par questionnaire distribué aux étudiants qui ont passé le test en septembre 1986. Ce questionnaire tentait de recueillir des données sur les attitudes et les opinions des étudiants relativement à leurs aptitudes linguistiques.

Voici, en résumé, les conclusions que les auteurs ont pu tirer de leur étude:

1) Le francophone réussit ni plus ni moins que l'anglophone.

2) Sauf certaines exceptions, il ne suffit pas d'être fortement exposé au français (dans la famille ou par les habitudes d'utilisation des médias) pour réussir au test et, à l'inverse, la faible exposition n'entraîne pas forcément l'échec. Cela vaut aussi bien pour les francophones que pour les anglophones.

   Les auteurs ajoutent à cette conclusion:

> *Certes, il faut parler français pour parler français, mais la maîtrise de la langue ne semble pas dépendre de la seule fréquence. Cette fréquence doit probablement être doublée d'une source de conditionnement qualitative qui semble faire défaut à maints étudiants, voire au milieu, puisque l'anglophone est loin de surpasser le francophone. (p. 628)*

3) Le statut socio-économique de la famille semble avoir peu d'influence sur la compétence linguistique.

4) De façon générale, il semble quasi-impossible d'isoler une variable qui influencera la réussite du test. «Même la combinaison de conditions potentiellement favorables ne permet pas de dessiner la situation type de celui qui réussit. Le milieu social travaille à disperser, quasiment aléatoirement, la compétence linguistique» (p. 629).

5) Sur le plan idéologique, aucune caractéristique ne distingue ceux qui réussissent au test de ceux qui y échouent ou, du reste, les francophones, des anglophones.

6) De façon générale, les textes dans les deux langues démontrent essentiellement les mêmes types d'erreurs à tous les niveaux de la composition.

Les auteurs tentent d'expliquer ces conclusions essentiellement par l'influence de l'environnement social. En effet, ils avancent que le milieu semble peu exigeant sur le plan idéologique et sur le plan linguistique, si bien que: «À son arrivée à l'université, l'étudiant moyen, dans la majorité des cas, n'a eu que rarement l'occasion de faire la preuve de sa compétence dans des situations non scolaires de communication écrite» (p. 634).

Dans sa présentation lors du colloque sur les jeunes Franco-Ontariens réalisé par la Faculté de l'éducation de l'Université d'Ottawa, Cazabon (1991) arrive à la même conclusion. Pourquoi parler d'interventions pédagogiques pour des questions qui relèvent hautement du domaine sociopolitique? «Autrement dit, pourquoi parler de la qualité de la langue si on n'a pas les moyens de corriger la situation?» (p. 49) Le test ne fait que révéler le symptôme, il ne révèle rien sur les causes. Il n'est surtout pas un moyen de corriger une situation, confusion très répandue.

Cormier (1987) corrobore cette position, à savoir que la maîtrise linguistique est hautement tributaire des conditions sociologiques. Selon l'auteur, la loi scolaire du Nouveau-Brunswick autorise les parents à inscrire leurs enfants dans les écoles de la langue de leur choix. Par conséquent, beaucoup de jeunes anglophones se retrouvent dans les

écoles françaises, créant un milieu hétérogène, voire assimilant. L'auteur indique que les jeunes Acadiens font face à de nombreux problèmes d'apprentissage suite à cette assimilation, à un point tel que:

> *Environ 50 % des diplômés de nos écoles secondaires ne sont pas assez compétents pour se classer au cours régulier offert à l'Université de Moncton. Entre 10 et 15 % de ceux-ci sont tellement faibles qu'ils doivent s'inscrire aux cours d'immersion totale. (p. 86)*

Afin de contrer les effets néfastes de l'hétérogénéité, l'auteur suggère la création d'outils de mesure valables pour déterminer le degré de connaissances des enfants qui s'inscrivent à l'élémentaire. Par la suite, il y aurait lieu de placer les enfants issus de «foyers où le français est une affaire de vie» dans le cours régulier et les enfants de milieux complètement anglophones ou ceux issus de foyers parlant le *chiac* dans des cours d'immersion.

L'auteur propose un niveau d'aménagement interne qui ne dépend pas nécessairement de lois mais bien plutôt de leadership institutionnel. Pour le moment, on focalise sur un palier ou l'autre de l'enseignement comme source de nos malheurs. Comme ils ont tous été pointés du doigt au moins une fois, il est difficile de rester dans ce cercle des accusations mutuelles. (La formation est mauvaise parce que l'université prépare mal les étudiants-maîtres. L'université se plaint du régime au secondaire qui renvoie la balle à l'élémentaire. Ces derniers ne peuvent rien faire avec les enfants que les parents leur envoient!)

L'hétérogénéité linguistique relève de nombreux domaines. Tous doivent être mis à contribution. Aucune réponse parcellaire ne sera satisfaisante. On devrait aussi comprendre que là où les conditions sont les plus adverses, les réponses doivent être d'autant plus draconiennes. Des travaux comme ceux de Mougeon, Heller, Beniak et Canale (1984) le montrent à l'envi, il y a des variations régionales. Il y a des différences socio-professionnelles. Il y a des méthodologies qui réussissent mieux que d'autres. Cependant, la tendance générale semble être de faire fi des conditions et plutôt de répondre à la clientèle telle qu'elle est. On ne peut pas demander deux choses en même temps: d'un coté souhaiter un correctif et de l'autre répondre à des conditions assimilantes.

Jusqu'ici, ce qui ressort des études indique une focalisation sur les domaines législatif et gestionnaire et, à l'autre bout du spectrum, une évaluation plutôt négative de la qualité linguistique de nos élèves. Il nous semble qu'une vision politique d'ensemble et une volonté politique de traduire en un plan global les besoins de normes linguistiques manquent tous deux. L'hétérogénéité ne va pas disparaître. Sommes-nous en mesure de traduire en un plan d'action concret le projet scolaire franco-ontarien de façon à éliminer les effets négatifs de l'hétérogénéité? Va-t-on être guidé par les événements ou allons-nous mener notre destinée? Après l'obtention de l'école, il faut se demander: «quelle école?» Les chapitres subséquents de la présente étude devraient être éclairants à ce sujet. Nos répondants ont été des plus clairs sur la façon de ressentir les effets d'un manque de pouvoir, ou de vivre dans des institutions assimilantes. L'aménagement linguistique franco-ontarien est en action mais le plan général laisse encore à désirer. Il ne semble pas émaner d'un projet de société englobant.

2.5 LES APPROCHES, LES PRATIQUES ET LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

D'aucuns auraient fait débuter l'étude de l'hétérogénéité par cette section. Les nombreuses considérations qui précèdent ont pour fonction de situer les contextes d'enseignement et d'apprentissage. L'hétérogénéité prend racine dans le tissu social. Il fallait y insister si l'on veut qu'un aménagement scolaire ou didactique ait quelque chance de succès. Reconnaître les différents domaines, c'est comprendre la complexité du phénomène. Cela permet de responsabiliser où il le faut et de déculpabiliser les cibles faciles; de distinguer les solutions- pansements des véritables réponses; d'échanger les faux espoirs contre des pratiques plus réalistes; et d'éliminer la bonne conscience facile au profit d'engagements plus responsables.

L'hétérogénéité linguistique est une des manifestations extérieures de l'expansion des relations interculturelles. L'interculturel appliqué à l'éducation est interdisciplinaire par définition. Le besoin de traiter de la diversité culturelle s'est imposé suite à l'émergence d'une prise de conscience de la francophonie internationale. Non seulement celle-ci est

apparue au petit écran quotidiennement mais aussi les phénomènes d'immigration étant ce qu'ils sont, nos classes sont devenues en plusieurs endroits de la province le reflet de cette diversité. Le Toronto anglophone est constitué de 47 % (1998) de personnes qui ne sont pas nées au Canada. Si la francophonie ontarienne ne suit pas en tous points la même influence, il n'en demeure pas moins que la tendance générale va dans le même sens. Sur une population qui représente à peine 5,4 % de la population totale, il faut peu de bouleversement pour que les effets soient notables.

Ainsi, la démarche interculturelle est en fait une nouvelle perception des enjeux didactiques en classe de français, comme dans toutes les classes en réalité. Enseignants et apprenants sont tenus de réfléchir aux questions identitaires. Ils sont tenus de découvrir de nouveaux systèmes de valeurs et de s'initier aux perceptions de l'autre faute de quoi les stéréotypes s'installent, les effets d'un bilinguisme soustractif sont à l'oeuvre et on s'enfonce dans le mensonge dysfonctionnel.

Dans les propos qui vont suivre, nous tenterons de cerner les stratégies qui se prêtent à une pédagogie en contexte d'hétérogénéité linguistique, aux conditions de réalisation d'une pédagogie interculturelle positive, et, enfin, aux évaluations qui sont faites des situations présentes.

2.5.1 **Les approches et les stratégies**

Dans le cadre d'un projet de formation en cours d'emploi, Cazabon (1989a) a préparé une trousse présentant l'apport des trois types de relations que l'enseignant établit avec l'apprenant: transmission de savoirs, transaction des procédures et du processus d'apprentissage, et transformation de soi. Cette trousse met en valeur la place de l'interactivité comme moyen de rehausser les habiletés de communication. Par ailleurs, on retrouve dans Toresse (1975) une liste impressionnante de méthodologies aptes à rehausser les habiletés de communication des apprenants. Cette liste en vaut bien une autre. Certains, plus familiers avec la documentation américaine, y substitueraient certains termes mais ce serait les mêmes concepts à quelques détails près. En voici les résumés.

1. PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE

Il s'agit de déculpabiliser les élèves: au lieu de souligner les erreurs, insister plutôt sur les succès remportés. Cette démarche se fonde sur le principe que le développement de l'intelligence et de la personnalité de l'enfant résulte de la qualité des stimulations de son milieu de vie.

2. PÉDAGOGIE DE LA DÉCOUVERTE

Dans cette démarche, l'enseignant est moins un maître qu'un animateur. Il organise le milieu scolaire de telle sorte que l'enfant puisse découvrir son «moi» (développer ses propres aptitudes), découvrir autrui (travaux d'équipe) et découvrir le milieu qui l'entoure (l'élève élabore lui-même son «savoir» et ne se contente pas de répéter ce qu'on lui enseigne).

3. PÉDAGOGIE DE LA MOTIVATION

Cette démarche permet à l'enfant: 1) de s'affirmer en satisfaisant ses intérêts véritables à l'égard des êtres et des choses; 2) de se dépasser puisque la satisfaction n'est pas immédiate et qu'il doit fournir des efforts réels afin d'acquérir des notions qui sont indispensables à la réalisation de son projet.

4. PÉDAGOGIE DE LA COMMUNICATION

Cette pédagogie permet à l'enfant de s'exprimer de façon authentique dans le but de faire connaître ses idées, ses émotions, ses projets, ses rêves, etc., autant à l'enseignant qu'aux autres élèves de sa classe. De façon générale, la communication est: 1) horizontale, c'est-à-dire qu'elle s'établit le plus souvent possible entre égaux; 2) orale entre les enfants de la classe; 3) écrite entre les enfants de la classe et ceux d'autres écoles (correspondance inter-scolaire). Les échanges peuvent s'établir au niveau de sous-groupes dans la classe, de la classe, de plusieurs classes et de la classe et des adultes.

5. PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION

Il s'agit d'une coopération scolaire qui s'établit: 1) au niveau formel (formation d'équipes permanentes ou temporaires); 2) au niveau du contenu du travail (choix et répartition des activités par les enfants); 3) au niveau institutionnel (organisation de la classe — relations entre le maître et les élèves — relations entre les élèves).

6. PÉDAGOGIE GLOBALE

Il ne s'agit plus de présenter aux enfants des notions atomisées sans lien entre elles, mais plutôt, d'introduire à la classe, la vie dans sa complexité réelle. La pédagogie globale permet ainsi le décloisonnement du français et l'interdisciplinarité.

7. PÉDAGOGIE ASCENDANTE

Il s'agit de fonder tout le travail de la classe sur les intérêts de l'enfant et du groupe. Par la suite, l'enseignant exploite les productions de ses élèves pour mener ceux-ci, par paliers successifs, au terme final de la progression, c'est-à-dire à l'imitation de modèles adultes. La démarche ascendante n'impose pas les modèles adultes au départ, mais les fait intervenir à la fin, ce qui permet à l'enfant d'enrichir ses moyens d'expression.

8. PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Cette démarche est fondée sur le principe que les enfants d'un même âge, ou d'un même cours, ne possèdent ni les mêmes aptitudes, ni les mêmes capacités, ni les mêmes intérêts. Il s'agit donc de centrer la pédagogie sur les besoins de l'enfant et non sur l'enseignant et sur les programmes. C'est pourquoi, selon la pédagogie différenciée, les élèves adoptent les sujets d'études de leur choix et travaillent à leur rythme.

9. PÉDAGOGIE LIBÉRATRICE

Essentiellement, il s'agit de permettre à l'enfant de s'exprimer librement. Par conséquent, l'élève expulse ses émotions, ses

idées, ses rêves; cette libération est fondamentale pour l'équilibre psychique de l'enfant. Cependant, la liberté de parole seule ne suffit pas à l'acquisition d'une expression orale et écrite correcte. Il convient également d'y ajouter des exercices systématiques d'apprentissage de la langue. Cette démarche se veut donc une façon de libérer et de structurer le langage enfantin.

10. PÉDAGOGIE DÉMOCRATIQUE

Selon les méthodes traditionnelles, l'enseignant détient un pouvoir absolu. Les élèves subissent en quelque sorte un endoctrinement puisqu'on les habitue à répéter des vérités plus ou moins imposées par les enseignants et les manuels scolaires. Les notions enseignées et les méthodes d'évaluation correspondent aux capacités intellectuelles des élèves «doués», lesquels sont souvent issus de milieux socio-culturels favorisés. En revanche, la pédagogie démocratique permet un enseignement résolument au service de tous les enfants. Elle offre ainsi une éducation complète, par des méthodes actives centrées sur les besoins et les aptitudes des enfants.

Toute pédagogie qui permet de faire en sorte que l'apprenant soit incité à s'approprier sa langue, à la vivre, à s'en servir pour s'exprimer, à l'utiliser pour communiquer et s'entretenir avec des destinataires réels et variés est profitable au projet de pédagogie en contexte d'hétérogénéité linguistique. Ces pédagogies dépassent le projet de didactique du français pour englober celui de la didactique en contexte minoritaire. En d'autres mots, comme nous l'avons exprimé dans les premiers paragraphes de cette section, le projet devient très tôt interdisciplinaire. Il touche très tôt l'école comme entité sociale. Il affecte aussi les rapports entre l'école et le milieu, la communauté, et la famille. Nous reviendrons à ces considérations d'ordre social et conceptuel un peu plus loin. Concentrons-nous sur les questions de la didactique du français.

Selon ce qu'on retrouve dans le Programme-cadre de Français (1987) du ministère de l'Éducation de l'Ontario, dernier document important dans cette discipline, «il y a pratique quand l'élève (...) lit,

écoute, visionne, parle et écrit pour les raisons pour lesquelles on accomplit généralement ces actes» (p. 36). L'élève est appelé à vivre des expériences réelles de communication, à se poser des questions sur ses expériences et à s'adonner à des activités d'apprentissage qui lui permettent de vivre d'autres expériences enrichissantes dans sa culture.

Un tel programme entraîne ipso facto une révision complète de nos habitudes d'échanges avec les élèves et celles des élèves entre eux. On peut toujours lire ou écouter le conte pour le plaisir que l'on en retire. Cela va de soi pour celui ou celle qui aime le conte. À celui-là, on ne lui enseignera rien à vouloir le motiver pour ce qu'il aime déjà. Mais quel effet produit l'enseignement magistral par mode de questions (celles de l'enseignant) et de réponses (celles des élèves, à condition que ce soit celles attendues du maître) portant sur la critique de film, de disque ou de livre pendant deux semaines alors que l'on demande à l'élève de produire une critique «pour lundi prochain»! Il n'y a aucun rapport entre les deux activités. Comment se sentent les élèves laissés à eux-mêmes après qu'on leur a dit: «nous allons préparer un dépliant touristique de notre ville»? Quelles sont les raisons «pour lesquelles on accomplit généralement ces actes»?

Ces quelques anecdotes pourraient sembler caricaturales si ce n'était qu'elles sont très répandues. Une cueillette systématique de ces pratiques, si elle était nécessaire, reste à faire. Pour le moment, on peut avancer que la mise en oeuvre du Programme-cadre n'est pas une réalité. Les implications pédagogiques qu'il contient n'ont pas affecté la formation de base ou en cours d'emploi sinon de façon sporadique, ponctuelle et superficielle. Les manuels, les instruments d'évaluation formative et les plans de cours ne reflètent pas nécessairement les voies tracées par les documents théoriques ou politiques.

La didactique du français langue maternelle en Ontario est laissée pour compte. L'Alliance ontarienne des professeurs de français (AOPF) devrait faire montre de leadership politique pour que le Ministère réagisse et comprenne l'importance de ce dossier. Le ministère de l'Éducation devrait confier à une direction de supervision de la plus haute instance la responsabilité d'agencer les dossiers de didactique en français et de

français. Les facultés d'éducation devraient être dotées d'un milieu de vie réservé à la didactique du français (salle dotée de magnétoscope, enregistreuse à cassette, dictionnaires, revues, etc., produits de l'enseignement) et de programmes complets de didactique du français. L'étude traitera-t-elle de ces difficultés pédagogiques? Les interviews en feront état de façon très explicite. Notre analyse des manuels montrera l'écart entre les pédagogies préconisant l'intégration des activités de communication réelles et des pratiques d'évaluation formative interactive d'une part, et les manuels, d'autre part.

Par ailleurs, dans une étude de 1980, Cazabon et Frenette ont fait l'analyse des facteurs influençant les conditions normales d'acquisition d'une langue maternelle en milieu scolaire. Ils ont dûment documenté ce qui existait dans les manuels, dans les stratégies en usage en 1978, ainsi que ce qu'on retrouvait à la formation initiale. Cette recherche s'inscrit dans le courant des réflexions fondamentales visant le changement institutionnel. Il y aurait certainement un parallèle intéressant à faire entre les observations recueillies dans cette étude et le présent document. À titre de comparaison, on retrouve chez Lentz (1986) les mêmes prérogatives en ce qui concerne les aspects pédagogiques du problème de la didactique du français en milieu minoritaire. Il dit:

> *L'élève développera les habiletés langagières nécessaires pour utiliser efficacement sa langue maternelle comme instrument de communication personnelle et sociale: l'élève sera capable d'écouter, de lire, de formuler oralement et d'écrire différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication, l'élève valorisera sa langue maternelle, de manière à pouvoir «vivre en français» et à faire en sorte que sa langue devienne un facteur de personnalisation et de socialisation. (p. 16)*

Cet extrait contient tout ce que l'on recherche chez la personne qui maîtrise sa langue maternelle. En Ontario, le contenu de la citation prend l'allure d'un voeu pieux plutôt que d'une réalité. Mais si ce sont là les conditions minimales à respecter, il faudra bien que les institutions cherchent à les atteindre.

2.5.2 **Les conditions de réalisation**

Cette section renvoie, bien sûr, aux commentaires des sections précédentes. Nous reprendrons quelques données pour bien marquer l'importance de relier la salle de classe à l'école, l'école au système d'éducation et le système à la communauté.

Lentz (1988 a,b) propose un cadre didactique pour l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle en milieu minoritaire. Ce cadre comprend deux dimensions, soit des points d'appui structurels et une pédagogie de la communication. Son étude répond en tous points aux observations que nous aimerions faire pour l'Ontario français.

Trois points d'appui structurels sont présentés. Il s'agit (1) d'une communauté francophone dynamique, vivant et travaillant en français; (2) d'une structure éducationnelle comprenant des écoles de langue française, de la maternelle au secondaire, un conseil scolaire de langue française, une entité francophone au sein du ministère de l'Éducation, une Faculté d'éducation qui vise à assurer une formation continue des maîtres en français et une association professionnelle provinciale des enseignants de langue française; (3) d'une structure curriculaire qui permettrait aux enseignants «de guider leurs étudiants à travers un ensemble de situations d'apprentissage cohérent, progressif, adapté aux besoins de base de l'ensemble des étudiants de la province» (p. 7).

Selon l'auteur, la pédagogie de la communication vise à développer les habiletés langagières de l'élève de sorte qu'il puisse utiliser sa langue maternelle efficacement dans des situations de communication personnelle et sociale. Elle vise également la valorisation de la langue maternelle de l'élève de manière à ce qu'il puisse véritablement vivre en français. Dans ce contexte:

> *(...) il s'agit de mettre les élèves dans des situations d'apprentissage où l'appropriation du savoir s'effectue par l'intermédiaire d'activités de production qui les impliquent et où les objectifs poursuivis, les normes d'évaluation et les modalités de fonctionnement sont explicités. Il est clair que, dans une telle*

> *perspective, le strict cadre de la classe de français est vite dépassé: ce qui est ici en jeu, c'est de mettre l'élève au centre de son apprentissage. (p. 8)*

L'auteur souligne également la dimension culturelle de la langue et plus particulièrement comment la langue véhicule des valeurs.

> *Il apparaît donc impossible de dissocier langue, discours et valeurs; si bien que l'habileté à communiquer, objectif de la classe de français, ne se limite pas à la capacité de comprendre et de produire mais inclut cette aptitude à saisir et à exprimer les valeurs socioculturelles que la langue et les discours véhiculent. (p. 9)*

Il importe aussi d'étendre l'enseignement de la langue au-delà de la classe de français. Selon l'auteur:

> *L'ouverture (...) de la classe de français aux discours non littéraires conduit à exposer les élèves à leurs caractéristiques discursives (...) (tels que l'organisation, la catégorisation, la hiérarchisation) et à leur proposer des tâches qui à la fois s'appuient sur ces caractéristiques discursives (...) et développent chez eux des habiletés cognitives telles que la classification et la catégorisation. (p. 9)*

Ce résumé comprend l'essentiel des facteurs que l'on appellera les conditions de réalisation des faits linguistiques. L'analyse de ces conditions de réalisation se retrouve dans l'étude de Churchill, Quazi et Frenette (1985). On y retrouve des remarques que l'on devrait prendre en considération avant d'entreprendre quelqu'autre étude que ce soit. Le document parle de la quasi impossibilité pour l'enseignant d'oeuvrer dans les conditions existantes.

Les auteurs soulignent la grande préoccupation des éducateurs au sujet de l'école, transmettrice de la culture. En effet, selon les éducateurs, on ne réussit pas très bien à transmettre une culture française (p. 79). Tout comme dans le cas de l'hétérogénéité, il est à noter que la conscientisation et le désir de changer sont plus élevés que la pratique elle-même.

L'étude fait état du problème que pose la présence d'anglophones dans les écoles de langue française, lequel est perçu comme un problème d'ordre pédagogique, politique et conceptuel (p. 88). Les auteurs remarquent aussi qu'il y a flottement quant au vocabulaire utilisé pour décrire et classer les élèves.

> *(...) les mesures prises pour remédier à la situation semblent varier énormément d'un conseil scolaire à l'autre. Dans certaines juridictions on met sur pied des classes d'accueil, dans d'autres on ajoute ou on remplace par des cours de récupération linguistique. Ailleurs on intègre carrément les élèves anglo-dominants dans les cours réguliers. Cette variation ne semble pas être due à la disponibilité des ressources financières (Mougeon, Canale et Bélanger, 1983). Il y a fort à parier que la même variation dans les programmes se trouve dans les stratégies pédagogiques en faveur. (p. 90)*

À propos des données démographiques, les auteurs avancent les conclusions suivantes:

> *Que toute politique de la province ou des associations et organismes franco-ontariens devra tenir compte du nombre grandissant des francophones du Sud et, en particulier, de leurs besoins particuliers et plus urgents en matière d'appuis culturels et sociaux. Dans le cadre de conseils scolaires individuels, lesquels sont toujours bilingues, le poids relatif des francophones en matière d'influence politique va en décroissant précisément au moment même où la baisse des effectifs les affecte de façon différentielle; c'est un scénario qui tendrait à réduire les possibilités de voir s'adopter des politiques locales appropriées pour aider les francophones, et qui risque de faire naître des situations de confrontation et d'hostilité accrues. (p. 139-40)*

On le voit clairement: les moins favorisés d'aujourd'hui seront les plus pauvres de demain. Un plan global doit être initié si l'on veut développer une plus grande équité à travers l'ensemble de la province. À juste titre, les auteurs relient cette carence en milieu éducatif aux difficultés sociales vécues à d'autres niveaux.

> *Les moyens de l'école étant limités, aucune politique scolaire ne peut être efficace en l'absence de mesures énergiques dans plusieurs autres secteurs des services publics, surtout ceux des services sociaux relevant de l'autorité provinciale et des municipalités. (p. 143)*
>
> *(...) le fait de vivre en français en Ontario demeure un acte de foi qui exige un effort personnel et l'appui actif des francophones à travers toutes leurs associations et groupements sociaux et culturels. Jamais l'école et les institutions publiques ne suffiront à la tâche, à moins qu'elles reçoivent l'appui réciproque de la communauté franco-ontarienne. (pp. 143-44)*

Les auteurs relèvent des problèmes spécifiques aux écoles de langue française (outre les problèmes dits «normaux»), dont les suivants.

> *Un nombre considérable des tout-petits ne parlent pas suffisamment la langue d'instruction de l'école pour pouvoir exprimer leurs besoins les plus quotidiens. Sauf pour quelques rares régions de la province, on peut dire qu'il s'agit là d'un problème quasi universel. (...) En conséquence, les programmes d'accueil pour les enfants parlant peu ou pas français, selon la formule consacrée, doivent faire l'objet d'un regard critique, non seulement parce qu'ils risquent d'avoir des retombées importantes pour les enfants à qui ils s'adressent, mais également parce qu'ils risquent d'avoir des implications importantes pour les autres élèves, pour ceux qui, justement, utilisent déjà le français pour fins de communication courante. On peut donc noter la très grande variation dans les programmes d'accueil, dont l'existence semble répondre à des impératifs locaux ou régionaux plutôt qu'à des exigences universellement reconnues au niveau de la province. (...)*
>
> *Malgré la variation dans la maîtrise du français déjà notée ailleurs et la variation dans les programmes d'accueil, on a remarqué une large part d'homogénéité dans les pratiques pédagogiques qui en principe devraient permettre de tenir compte de cette variation. (...)*
>
> *La question de la présence des enfants parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française constitue pour ainsi dire une caractéristique permanente de l'enseigne-*

> *ment en Ontario. (...) Les études révèlent que la présence des non-parlants français constitue un problème pédagogique de premier ordre, et que ce problème est le plus durement senti dès les premières années de scolarité. Le problème semble s'estomper à partir de la 4e année de l'école élémentaire. (p. 190)*

Cependant,

> (...) les études n'ont pas réussi à démontrer (...) l'ampleur du problème, ni d'établir un lien de cause à effet entre la présence d'élèves anglo-dominants et un prétendu retard dans le rendement des élèves franco-dominants. *Les recherches jusqu'à maintenant n'ont pas réussi non plus à démontrer* la meilleure façon d'accueillir les élèves anglo-dominants dans les écoles de langue française. (p. 191) (Les italiques sont de nous.)

Les auteurs relèvent trois façons d'intégrer les non-parlants français dans les écoles, soit:

> *a) par l'intégration au programme régulier;*
> *b) par l'ajout de cours de «récupération linguistique» à la façon précédente;*
> *c) par la séparation des non-parlants en groupes homogènes — classes d'accueil.*

On souligne aussi que «la formation des enseignants paraît déficiente en ce qui concerne la préparation à tenir compte d'une clientèle scolaire où les enfants ont une maîtrise insuffisante du français» (p. 196).

> *Dans certaines écoles de la province, il est tout à fait normal d'entendre parler français dans toutes les situations de communication informelles entre élèves, alors que dans d'autres, l'utilisation du français est réservée pour les seules (sic) échanges entre enseignants et élèves. (p. 199)*

Les auteurs traitent aussi de la question des comités d'admission et de la problématique concernant la définition d'un élève francophone. À ce sujet, ils indiquent que:

> *L'importance de cette question tient du fait que c'est en grande partie, mais non exclusivement, par la clientèle scolaire que le contexte ambigu de la situation minoritaire finit par envahir l'école. Il serait évidemment possible de lever l'ambiguïté en éliminant tout élève ne possédant pas les caractéristiques optimales: bonne maîtrise du français, identification intense à la collectivité franco-ontarienne, adhésion sans réticence à la foi catholique (pour les écoles séparées) et un ensemble d'attitudes et de capacités cognitives permettant à l'élève de surmonter toute situation d'ambiguïté. Un tel choix pourrait sans doute se justifier, (...) mais le débat commence précisément au moment où l'on voudrait privilégier l'un ou l'autre de ces critères. (p. 202)*

Nous avons fait un long usage du contenu de l'étude de Churchill, Quazi et Frenette parce qu'elle s'impose par son exhaustivité et l'ampleur de ses données. Dans une certaine mesure, on y trouverait réponse aux questions soumises par le Ministère pour l'étude en cours. Par ailleurs, l'étude pose les questions auxquelles nous tentons de répondre. Quel est l'impact de la présence des personnes ne parlant pas français sur celles qui le parlent? À quel moment peut-on songer à intégrer les deux groupes? Qu'est-ce qu'une expérience de refrancisation? Si les répondants affirment qu'il y a hétérogénéité chez les élèves, pourquoi leurs méthodes, stratégies et manuels ne font-ils pas usage d'une plus grande variété d'approches?

On retrouve aussi dans ce texte l'essentiel de ce que Cazabon et Frenette (1980) avait traité d'un point de vue plus microscopique, soit en utilisant les manuels, les programmes, la formation et la perception des enseignants. Les congruences entre études sont suffisantes pour que l'on se forme une opinion informée. À moins de s'attaquer aux conditions de réalisation elles-mêmes, comment s'attendre à corriger la situation? Quand on conjugue cet ensemble d'études convergentes, il semble qu'il ne manque plus qu'une question de pouvoir, de leadership et d'exécution. Pourtant, pour l'observateur externe, il semble y avoir beaucoup de tâtonnements. L'opinion du dernier venu semble souvent prévaloir sur les décisions éclairées. Certaines positions vont dans une direction reconnue comme néfaste. De plus en plus d'enseignants se reconnaissent impuissants

devant l'avalanche de conditions adverses et ils ont abandonné la lutte préférant faire semblant plutôt que de succomber au stress. Mais n'anticipons pas sur les données de notre étude.

2.5.3 La place de la variation linguistique dans l'hétérogénéité linguistique

L'hétérogénéité linguistique porte le lourd fardeau des caractéristiques généralement imparties aux situations de bilinguismes convergent, soustractif et minorisant. On a vu les deux pôles vers lesquels tendent les opinions à ce sujet. Par ailleurs, la linguistique fonctionnelle et structuraliste a fait une large part, ces trente dernières années, à la place de la variation dans l'usage d'une langue. Nous en faisons ici la synthèse pour que ces données soient intégrées aux propos que l'on pourra tenir au sujet de l'hétérogénéité.

Variation, hétérogénéité, diversification. Pareil ou semblable? On peut se réclamer en faveur d'une diversification de l'enseignement de l'écrit tout en n'utilisant en classe qu'une forme particulière d'écrits. Les didacticiens du français ont étudié ce problème lors de leur IV[e] colloque international (Voir Schneuwly, 1990). On peut reconnaître l'existence des variations pour les décrier ensuite. Évelyne Charmeux (1989) traite avec brio ces questions dans *Le «bon» français... et les autres*. On peut dire que les groupes linguistiques sont hétérogènes et ensuite n'enseigner qu'à l'élite.

Quand nous évoquons la place de la variation, nous faisons allusion à la conscience que nous en avons et aux aménagements qui lui sont réservés dans la pratique scolaire. Dans une enquête comme celle que nous menons, il n'est pas rare d'entendre évoquer des principes qui ne sont pas nécessairement conformes au vécu. La raison principale en est que la plupart des gens entretiennent des idées très floues sur une foule de facteurs linguistiques. Il est bon de rappeler que l'enseignement de la linguistique dans le programme de formation du personnel enseignant date d'après 1975 et, de toute façon, qu'il est perçu comme facultatif, ardu, et sans incidence sur les pratiques pédagogiques.

On reconnaît généralement deux ordres de variations: les variations intralinguistiques et les variations interlinguistiques. Les premières représentent ce qui se manifeste dans les usages et dans les structures d'un même système. La variété perçue pourra être le fait des variétés géographiques et temporelles. La modernisation des moyens de communication joue contre ce type de variété: les variantes s'estompent de plus en plus d'un point du globe à un autre. Néanmoins, l'Ontario français consacre quelques variations dans les domaines de l'agriculture et de la foresterie, en particulier. On reconnaît aussi la présence de variations entre les trois grandes régions du Sud, du Nord, et de l'Est pour les objets familiers, l'ameublement, la cuisine et des expressions intimistes. La diminution de la fréquence et de l'intimité des contacts entre des segments de la population entraîne un processus de différenciation linguistique. Le contraire est également vrai. Si, dans le passé, chaque région vivait plus isolée l'une de l'autre, ceci n'est plus le cas. Grâce aux associations provinciales d'étudiants, des activités engageant des jeunes des différentes parties de la province sont retransmises à l'ensemble de la population par la Chaîne française de TVO, entre autres.

Cependant les trois régions ci-dessus mentionnées, fonctionnant souvent en vases clos, on voit apparaître, soit une forme de sociolecte, soit une forme de régionalisation. Les caractéristiques régionales et sociales se superposant, il est difficile de distinguer l'origine des variétés perçues. Dans le Nord, on est en présence de variétés régionales dues à la forme et à la période d'immigration: rurale, forestière et minière (qu'on retrouve dans les contes ou les enquêtes dialectales) et d'un sociolecte issu du développement d'un prolétariat en contexte de bilinguisme (qu'on retrouve dans les narrations se rapportant à l'implantation dans le milieu et au monde du travail).

Dans le Sud, la variété intralinguistique laisse le pas aux variations interlinguistiques commandées par la proximité plus grande de l'anglais, la diversité des origines des migrants et la prolétarisation des employés d'usines de transformation qui fonctionnent en langue seconde presque exclusivement (dont une bonne part sont originaires de villages québécois et du Nord de l'Ontario). Le contact entre les langues est plus fréquent et les mêmes personnes doivent alterner plus souvent dans cette région l'usage des deux langues. La langue française étant plus souvent

limitée aux fonctions que l'on reconnaît chez les groupes communaux et minorisés (Voir les sections 2.1.1, 2.2 et 2.3, ci-dessus), on voit apparaître la présence d'un allolecte qui s'apparente à un patois ou à un créole. Quelquefois c'est le fond dialectal qui prédomine; d'autres fois, ce sont les emprunts, les calques ou l'interpénétration des systèmes en contact qui l'emportent. Cependant, il faut nuancer ce portrait qui se complique aussi du fait des immigrations récentes et de l'impact de la loi 8 sur la fonction publique ontarienne, dont une bonne part se trouve à Toronto. L'accès imminent à l'éducation postsecondaire en langue française fera évoluer la dynamique interne de ce groupe.

Dans l'Est, on retrouve des éléments dialectaux semblables à ceux que nous retrouvons dans le Nord en raison de la forme et à la période d'immigration. Par contre, à cause de la proximité géographique du Québec et parce que la capitale nationale en constitue la principale ville, on retrouve, d'une part, une homogénisation linguistique à cause des médias, des manifestations culturelles et des échanges inter-provinciaux, et, d'autre part, la présence d'un sociolecte provenant des échanges inspirés par les politiques de bilinguisme canadien, l'Université d'Ottawa et les chefs lieux d'organismes comme la FCFA, la FJCF, l'ACFO et l'AEFO entre autres. Privilégiée par son statut, la région de l'Est ne réussit cependant pas à inspirer ce qui pourrait devenir un projet de vision proprement franco-ontarien.

Dans le Nord, la référence génétique et religieuse semble compter pour beaucoup. Dans le Sud, il semble impérieux de sortir de l'image assimilante que les trente dernières années ont imposée et de développer une relation harmonieuse interculturellement. L'Est doit assumer le rôle de leadership qui lui est imparti par sa position géographique, sa concentration démographique et son avance institutionnelle. Dans une communauté pluridimensionnelle, il n'est pas nécessaire de retrouver une homogénéité linguistique. Ce serait dommageable, contre-productif et anti-fonctionnel.

Une pédagogie en français et du français qui tiendrait compte des conditions hétérogènes de réalisation voudrait capitaliser sur la diversité du fonds linguistique et l'enrichir grâce à des projets de recherche, d'interactivités et de réalisations sociales qui mettraient en évidence

l'apport du milieu au maintien d'une langue. Trop souvent, on a voulu extirper les marques régionales comme autant de fautes par rapport à un français commun. En fait, reconnaître ces variétés, c'est reconnaître du même coup le patrimoine, c'est-à-dire les marques d'une présence culturelle dans un lieu donné. En fait, on changerait les perceptions, les identités sociales, les sources d'appartenance et les fondements du bien-être social qui sont à la base du maintien d'une langue.

Il faut relier les diversités méthodologiques (2.5.1.) aux variations linguistiques de façon à jeter des ponts entre les variations intralinguistiques plutôt que de les ériger en oppositions factices. Les obstructions les plus difficiles à dépasser ne sont pas dues à l'hétérogénéité des groupes qui constituent la francophonie ontarienne, mais aux visions que l'on persiste à conserver sur la variation linguistique. L'obstacle devient l'anglicisation, alors qu'il se situe dans l'incohérence de nos pratiques. L'obstacle devient la place du français dans la modernité alors qu'il se situe dans la fossilisation des valeurs de groupes d'intérêts. L'obstacle se situe dans la pluralité des «autres» alors qu'en fait, chaque sous-groupe se réclame d'un monisme qui ne résiste pas à l'usure ou, mieux, qui ne peut pas faire office de valeur centrale suffisante pour créer une unité de vue dans la diversité des points de vue. Réclamer une pédagogie du français adaptée à l'hétérogénéité des clientèles, c'est avant tout obliger à une révision des connaissances sur la variation linguistique. On l'a pourtant beaucoup répété: une langue se maîtrise dans la seule mesure où l'on respecte les fonds linguistiques dans leurs variétés dialectales, vernaculaires et populaires. Extirper ne serait-ce qu'une seule de ces marques, c'est éveiller la conscience au fait que cette différence est indigne, enlaidie, appauvrie.

Mais tout n'est pas que variation dans le linguistique. L'uniformité du code écrit existe. Parmi les difficultés résultant de l'hétérogénéité, on peut signaler la difficulté chronique de maîtriser le code écrit parmi les étudiants. Ou est-ce un symptôme de notre difficulté à varier les usages de l'écrit, de jouer avec l'écrit, de donner à l'écrit l'importance qui lui revient pour qu'on le considère avec le sérieux qu'il mérite? L'Ontario français en est venu à devoir faire face aux situations suivantes: 1) des étudiants faibles à l'écrit craignant de s'inscrire dans nos facultés de formation, se dirigent vers les institutions anglaises et reviennent, d'autant

moins bien équipés, enseigner dans les écoles françaises; 2) des étudiants doués en sciences et mathématiques terminent leur spécialisation dans leur domaine, obtiennent un diplôme universitaire et produisent des textes écrits au son, à raison de vingt fautes orthographiques par page; 3) des écoles intègrent dans les classes normales, après une année dans le système, des élèves dont les deux parents sont anglophones et qui vivent dans des milieux très majoritairement anglo-dominants. Ces réalités rebondissent dans la chaîne du réseau institutionnel comme autant de bombes à retardement. Ce sont les effets négatifs de l'hétérogénéité linguistique mal gérée.

Si, d'une part, il existe tout un travail d'information et de formation à réaliser en ce qui concerne la place de la variation linguistique dans le curriculum de français, il y a, d'autre part, tout autant de travail à accomplir pour atteindre une compétence exemplaire en matière de français écrit. Dans les deux cas, les démarches pédagogiques favorisant à la fois la prise de parole gratifiante et l'usage du code écrit pour des finalités pertinentes s'imposent. Contrairement à ce que certains pensent, ces deux aspects de la langue ne sont pas en opposition mais en complémentarité. Aussi, faut-il travailler contre l'idée fausse qui veut que ces questions soient des préoccupations de professeurs de français. Si le professeur de français a la responsabilité particulière de connaître le métalangage qui explique la complexité linguistique, tous, indépendamment de leur discipline, ont la responsabilité de maîtriser le français. La compétence linguistique est un critère interne de la compétence générale à enseigner. Méconnaître l'effet de la compétence linguistique dans l'acquisition des connaissances, à une époque où une connaissance maîtrisée est une connaissance communiquée, revient à dire que l'on prépare des illettrés inadaptés aux conditions nouvelles de la société. C'est le genre de mauvais tour qu'il ne faudrait pas jouer aux élèves francophones. Jusqu'à très récemment, les francophones ont dû se réaliser en dépit d'une absence institutionnelle (le débat n'est pas fermé au niveau postsecondaire d'ailleurs). Maintenant, ils ont le droit de savoir quelles sont les normes linguistiques professionnelles. L'aménagement linguistique s'opère à deux niveaux: d'abord le statut de la langue dans les institutions, ensuite les normes du code lui-même. L'hétérogénéité linguistique est affectée par ces deux dimensions.

On le verra dans la section suivante, l'évaluation des compétences linguistiques doit être fondée sur la reconnaissance des points relevés ci-dessus. Les critères d'une évaluation formative interactive doivent cerner à la fois les éléments d'une écriture rigoureuse et la richesse des variations intralinguistiques.

2.5.4 **Les évaluations de situations**

Nous nous référons ici autant aux évaluations des compétences langagières qu'aux évaluations de situations d'hétérogénéité. Comme portrait d'ensemble, le volume 2 de l'étude de Churchill, Quazi et Frenette (1985) détaille bien les conséquences à long terme de nos pratiques actuelles.

> *En moyenne, les francophones ont à peu près 67 à 70 % des chances des non-francophones de parvenir en 13e année. Le taux de rétention est réduit, en particulier, par l'existence des écoles secondaires mixtes, où les chances des francophones se réduisent à un taux qui varie entre 53 et 57 % des chances des non-francophones du même milieu fréquentant les mêmes écoles. Les taux de participation en 13e année sont les plus bas dans les régions du Sud, du Sud-Ouest et du Nord-Ouest, c'est-à-dire là où il n'existe presque pas de chances de poursuivre des études en français. (p. 8)*

Si l'on sait que les francophones ont moins de chance de terminer leurs études secondaires, et si l'on sait que ce phénomène persiste depuis déjà de nombreuses années, peut-on être surpris de constater que plusieurs parents ne perçoivent pas l'utilité et la viabilité d'une éducation exclusivement française? «Le taux d'admission le plus bas pour les Franco-Ontariens affecte ceux qui fréquentent une école anglaise» (p. 8).

Si cette tendance s'applique à tous, elle n'épargne pas non plus les doués et détenteurs des palmes académiques.

> *Le taux des «Ontario scholars» varie en fonction de l'école fréquentée par les francophones, le taux le plus bas étant pour les francophones qui fréquentent une école de langue anglaise.*

> *Pour ce groupe le décalage est assez élevé pour indiquer l'existence de problèmes importants de rendement affectant les francophones qui fréquentent les écoles anglaises. (p. 9)*

Que doit-on ajouter? La question la plus persistante pour nous c'est de comprendre ce qui peut bien motiver les autorités à maintenir le statu quo quand on connaît si bien les conséquences de la situation actuelle. Réutilisons à notre compte le texte de Lentz (1988, a, b). À quand une Division de l'éducation franco-ontarienne? À quand des conseils homogènes de langue française à travers toute la province? À quand des collèges postsecondaires de langue et de culture françaises? À quand des bureaux régionaux de langue française? À quand des mesures appropriées pour refranciser? À quand des centres scolaires communautaires qui accueillent les enfants dès la garderie et les adultes tant pour les loisirs que pour les programmes de formation continue et d'alphabétisation? Sans cela pourquoi parler de pédagogie adaptée à des conditions d'hétérogénéité?

Cazabon (1989b) a eu l'occasion de le préciser en parlant de la situation dans le conseil du Nipissing ainsi qu'auprès des parents de Sault Ste-Marie. Cette étude traite de l'ambiguïté de répondre aux besoins des francophones en matière scolaire dans le contexte complexe qu'est le bilinguisme en milieu soustractif. Selon l'auteur, un aménagement linguistique équitable doit tenir compte de trois critères, soit de la pertinence (valeur utilitaire de la langue), de l'efficacité (conditions minimales pour le maintien et l'épanouissement d'un groupe culturel) et de la correction (relever le statut de la langue).

Les théories pédagogiques attestent depuis belle lurette que pour répondre aux besoins spécifiques d'un groupe, il faut que les membres de ce groupe soient regroupés sous un même toit. Cependant, en Ontario le conflit réside non seulement entre la majorité et la minorité, mais essentiellement entre une minorité non minorisée et une minorité minorisée, c'est-à-dire entre les francophones et les bilingues. D'une part, les francophones ont une vision communautaire de la francophonie ontarienne; ces derniers sont essentiellement des minoritaires non minorisés. D'autre part, des francophones préfèrent le statu quo puisque leur vision émane de leur vécu en langue anglaise; ce sont ces minoritaires minorisés qui préconisent plutôt l'éducation bilingue.

La vision et le vécu «aliénés» des francophones minorisés n'a aucune incidence sur leur perception de soi. Ils suivent le courant et n'ont pas à justifier leur position. Par contre, la vision et le vécu «marginalisés» des francophones non minorisés sont constamment remis en question. Ils sont perçus par les francophones minorisés comme des revendicateurs, des extrémistes. La faiblesse du regroupement francophone résulte de la non-participation de la minorité minorisée «dite bilingue» à l'unification de la communauté linguistique et culturelle.

En tenant compte de ces deux regroupements au sein même de la communauté franco-ontarienne, on voit bien que l'identité et le sentiment d'appartenance sont largement le fruit de l'interaction sociale.

Or ce qui semble caractériser la communauté franco-ontarienne, c'est justement l'absence d'interactivité entre ses composantes, d'où l'absence d'une force tangible. Il faut noter que la vitalité d'une langue en soi importe peu. Ce qui importe c'est sa vitalité par rapport aux autres langues. Pour qu'une vitalité d'une certaine importance se manifeste en Ontario français, il faudrait que tous les parlants français se mettent d'accord. À lire les projets politiques des différentes factions, il semble que le contraire soit plus près de la vérité. Voilà pour les évaluations institutionnelles.

En matière de pédagogie, les évaluations sont tout aussi concluantes. Dans Cazabon (1984), on retrouve une évaluation des approches pédagogiques. L'auteur étudie les rapports qui existent entre le testing, l'enseignement de la langue et les théories linguistiques. Plus particulièrement, il avance que: «l'acte de testing repose sur une certaine conception de l'enseignement de la langue qui, à son tour, s'inspire souvent de théories linguistiques» (p. 103).

Dans un premier temps, il examine l'approche structurale en linguistique. Selon cette conception, la langue représente un tout, divisible en parties, et par conséquent enseignable et assimilable. Selon l'auteur, cette approche est (1) **nominaliste et atomiste** parce qu'on peut établir des listes de notions à enseigner et les regrouper en éléments assimilables; (2) **cognitive** parce que l'apprentissage de la langue est une matière au même titre que les autres; (3) **paradigmatique**, c'est-à-dire

qu'on invite l'élève à remplacer par un mot plus juste, exercice généralement inutile à tout apprenant; (4) **détachée du contexte linguistique et situationnelle** parce qu'on peut réussir un exercice de mémorisation sans comprendre le sens des mots; et (5) **contrastive** parce qu'on oppose la langue de l'enfant à celle du programme scolaire. Il conclut son article en affirmant:

> *Il ne peut exister qu'un seul critère acceptable pour construire des tests. C'est la totalité des objectifs poursuivis par l'enseignement. Si l'enseignement se donne comme objectif la communication efficace, le testing devra en rendre compte. En pédagogie, un objectif qu'on ne peut atteindre est un objectif qu'on ne peut mesurer. (p. 108)*

Cette dernière phrase parodie l'expression: «un objectif qu'on ne peut pas mesurer est un objectif qu'on ne peut pas atteindre» des docimologues. En la renversant on bouleverse aussi l'ordre des priorités de classe. Ce qu'on mesure avec tant de soin n'est souvent que le symptôme dont les traces remontent aux domaines vus plus haut.

Selon Cazabon (1988), «la perception de la pratique de l'évaluation est conditionnée d'abord par les caractéristiques de la société et des institutions d'enseignement où l'évaluation intervient» (p. 44). Il propose donc d'examiner la perception de la pratique de l'évaluation dans le contexte social où elle est exercée. Il se penche notamment sur le contexte pédagogique (les contraintes de l'approche communicative), le contexte institutionnel (le test d'admission à l'université) et le contexte social (le pouvoir d'échange de la langue française).

L'auteur résume d'abord les principales composantes de l'approche communicative dans l'enseignement de la langue, soit le savoir-faire, le savoir-être et le savoir. Le processus pédagogique de la communication comporte, à son tour, les trois dimensions suivantes: 1) l'acte de préparation; 2) l'acte de production; et 3) l'acte d'appréciation et de réinvestissement. À partir, entre autres, de ces concepts, quelques modèles de grilles d'évaluation de la communication sont proposés. Ce qu'il convient de retenir, c'est que:

> *la globalité du phénomène langagier l'emporte sur les détails. Il faut avoir une vision claire de la langue en tant que phénomène de communication d'abord, et ensuite, retrouver dans ses composantes les précisions qui conviennent à un acte particulier. (p. 47)*

L'auteur affirme que le taux d'échec des tests d'admission dans les universités tant québécoises que franco-ontariennes est très élevé parce que les étudiants ne maîtrisent pas leur langue maternelle. Il tente d'expliquer ce phénomène de la façon suivante:

> *La langue française au Canada n'ayant pas de pertinence sociale en-dehors de ces sphères (domaines traditionnels, fonctions endo-centriques), les francophones n'ont pas la volonté de poursuivre des études en français. Ils n'ont pas non plus une tradition d'excellence qui en faciliterait l'accès à un plus grand nombre. Ils n'ont même pas, dans bien des cas, les programmes en langue française qui les inciteraient à le faire. (p. 51)*

Selon l'auteur, au lieu de fermer les portes de l'université aux jeunes, le test d'admission «doit jouer son rôle de promotion de la qualité de la langue chez les jeunes universitaires» (p. 51).

Le contexte social, c'est-à-dire la communauté francophone, a, bien entendu, un rôle primordial dans cette question. Primo, la communauté doit assurer un lien entre la culture du milieu d'origine de l'étudiant et la culture du milieu universitaire. Secundo, le milieu scolaire doit adopter l'approche communicative afin que les élèves puissent connaître et pratiquer des discours variés et complexes, permettant ainsi à ceux qui le désirent d'aller à l'université. Tertio, la communauté francophone doit pouvoir vivre minimalement dans sa langue.

> *Depuis la garderie jusqu'à l'université, il devrait être normal de pouvoir se retrouver dans un milieu de vie et d'apprentissage où la langue française n'est pas en porte-à-faux. Tous les jours, on serine à l'élève le besoin de s'exprimer en français alors qu'à toutes fins pratiques, la société le lui interdit. Comment*

> *construire un monde de signification en français quand sa perception du monde le convainc qu'il est impossible de le faire? (p. 52)*

L'auteur conclut que:

> *(...) l'expérience de l'évaluation doit s'inscrire dans un contexte de revendication politique, en rappelant l'évidence: une compétence communicative intégrale et authentique en français ne peut s'acquérir que dans des milieux intégralement et authentiquement français. Il faut des universités françaises à l'extérieur du Québec. (p. 53)*

On le voit, les résultats aux tests se mêlent aux conditions de réalisation dans lesquelles la langue évolue. Persister à étaler des résultats désastreux serait faire montre de voyeurisme. Souvent les esclandres médiatiques sont des prétextes faciles pour remettre en place des systèmes rigides; faire un retour aux méthodes plus traditionnelles ou pour humilier un bouc émissaire impuissant.

Les évaluations sont claires. Depuis la première publication dans ce domaine (Cazabon, 1978a), en passant par les nombreuses études (Cazabon, 1977, 1978; Laflamme et Berger 1988; Cazabon 1983a, 1983b) pour ne mentionner que celles de l'Ontario français, il est évident que la qualité langagière en langue première de communication fait défaut chez les Franco-Ontariens.

En conclusion à cette section, on peut faire certains constats à partir des études que nous avons lues. Si l'approche communicative peut faciliter le changement par rapport à l'attitude que les jeunes entretiennent au sujet de la langue, il faut aussi comprendre que les méthodologies ne sont pas des panacées. La qualité linguistique intervient quand on traite de l'hétérogénéité linguistique. L'hétérogénéité linguistique touche plusieurs domaines dont la didactique, mais celle-ci n'en est qu'une partie. Notre survol fait valoir l'omniprésence des facteurs suivants quand on traite de l'hétérogénéité: les attitudes et les identités, les données démographiques et les conditions d'existence, les institutions et les aménagements, le statut de la langue en contact et l'orientation des législations en cours, les effets des bilinguismes et la formation des

enseignants et enseignantes. Ils sont à conjuguer aux facteurs pédagogiques. La pédagogie en milieu hétérogène, c'est un filtre où on retrouve des scories des différents domaines cités ci-dessus.

Portrait complexe s'il en est un, il mérite d'être respecté comme tel. Notre lecture nous a amené à considérer de nombreux tableaux se rapportant aux différents domaines mentionnés. Nous les regroupons et les commentons en annexe. Par ailleurs, dans notre bibliographie, nous consacrons une section à des études de cas et une autre à des études se rapportant au maintien d'une langue maternelle. Ces travaux seront commentés dans le chapitre sur l'interprétation des résultats pour montrer les points de convergence et de divergence, lorsqu'il y a lieu.

Cette longue incursion dans les textes nous a paru nécessaire à cause du sujet même dont nous traitons. Parler de l'hétérogénéité linguistique appelle une prise de position idéologique par rapport au sujet. Cet acte interpelle une forme de présence au monde. Nous croyons en l'interactivité des sujets en action. Pour agir, il nous fallait prendre appui, revoir certaines dispositions et énoncer notre position. Nous croyons que les conduites sont à la fois conscientes et issues du milieu. Dans un mouvement spiralaire (Abdallah-Pretceille, 1990), nous passons tour à tour de sujet-observant à objet-observé d'où naît la connaissance. Nous ne pouvions pas nous y soustraire.

Nous croyons en une approche interdisciplinaire du phénomène. Les substances, les classifications et les normes doivent être remises dans une perspective phénoménologiste et humaniste. Ainsi se pose la question: où se trouve le commanditaire (ministère de l'Éducation) responsable de cette étude par rapport à son contenu? Tous les intervenants ont la responsabilité de se manifester. La gérance de l'hétérogénéité linguistique ne naîtra pas spontanément du fait qu'il y a eu étude. En relisant les textes qui nous ont précédé, nous replacions l'étude dans le courant des gestes à venir.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Le sujet de cette recherche nous orientait naturellement vers une enquête de type **qualitatif**. En effet, on conçoit bien que le concept de l'**hétérogénéité linguistique** ainsi que les facteurs qui l'entourent soient difficilement mesurables. On n'a qu'à penser aux facteurs reliés aux données sociologiques et idéologiques, par exemple. Il nous semblait donc plus pertinent, dans le contexte de cette étude, de relever des attitudes, des perceptions, des tendances. En d'autres termes, l'équipe de recherche a tenté d'obtenir le portrait le plus fidèle qui soit de la perception que les enseignants se font de la situation qui se vit dans les écoles de langue française de l'Ontario. Voilà la perspective générale suivant laquelle nous avons établi la méthodologie.

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction à ce rapport, l'objet de cette enquête est fort complexe du fait qu'il recèle toute la gamme des positions politiques en Ontario français. En effet, à un extrême nous retrouvons ceux qui perçoivent l'école franco-ontarienne comme un foyer d'assimilation et à l'autre, ceux qui croient n'admettre dans leurs écoles que des francophones, puisque l'admission de leurs élèves est conforme à l'article 23 de la Chartre canadienne des droits et libertés. Par conséquent, il était essentiel que nos instruments puissent à la fois présenter la problématique de l'hétérogénéité le plus clairement possible et permettre aux intervenants de s'exprimer librement sur la question.

À la lumière de cette situation et en vue de répondre à l'objectif principal de cette étude, nous nous sommes donc arrêtés sur les trois grandes questions qui suivent.

QUELLE EST L'AMPLEUR DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE DANS LES ÉCOLES?

Il s'agissait ici de rassembler des données sur la composition des classes et même des écoles. On tenait compte autant des données transmises

sous forme de chiffres et de pourcentages que de celles transmises sous forme de commentaires du genre: «L'an passé, j'avais un élève qui ne comprenait pas un mot de français, alors je faisais plus de gestes pour qu'il puisse comprendre».

QUELLE EST LA PERCEPTION DU PROBLÈME AU NIVEAU DU CONSEIL, DE L'ÉCOLE ET DE LA SALLE DE CLASSE?

Nous tentions d'examiner comment se vit le contact des cultures et du même coup, si les avis sont partagés par les intervenants d'une même école, d'un même conseil ou d'une même région. Nous voulions également étudier comment la culture franco-ontarienne est perçue et présentée dans les écoles.

QUELS TYPES D'INTERVENTIONS PRATIQUE-T-ON?

Cette question pourrait sous-entendre la suivante: dans un contexte d'hétérogénéité linguistique et culturelle, de quelle façon parvient-on à maintenir l'école «française»? Nous cherchions à relever ici des interventions pédagogiques et/ou politiques pratiquées tant au niveau de la salle de classe qu'au niveau de l'école et du conseil.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la pédagogie en milieu hétérogène évoque des questions qui débordent largement la salle de classe. Pour cette raison, il nous semblait primordial d'interroger différents intervenants scolaires, soit les surintendants, les directeurs d'écoles et les enseignants.

3.1 LES INSTRUMENTS DE MESURE

L'enquête a été menée en deux temps. Dans une première étape (qui a débuté en mars 1990), nous avons conçu deux versions d'un questionnaire destiné aux surintendants et aux directeurs d'écoles. Cela nous a permis de saisir, assez rapidement, les tendances générales sur la question à l'heure actuelle ainsi que les variations régionales. Nous

avons pu également établir les premiers contacts avec les écoles dans lesquelles nous sommes retournés à l'automne (1990) pour les entrevues, seconde étape du projet.

À partir de la compilation des données recueillies par ce premier questionnaire, nous avons formulé les questions pour l'entrevue. Il était important de nous rendre dans les écoles pour obtenir un témoignage oral des enseignants qui sont, en fin de compte, au coeur de la situation.

3.1.1 **Le questionnaire**

Le questionnaire comprenait 42 questions et était divisé en quatre sections. La première, *Renseignements généraux*, regroupait les questions sur l'origine culturelle, sociale et linguistique des élèves et des parents ainsi que sur l'opinion générale du répondant quant à l'effet de la cohabitation de deux ou plusieurs groupes sociolinguistiques. La seconde section, *Identification*, tentait de mesurer jusqu'à quel point le conseil ou l'école se donnait les moyens d'identifier sa clientèle. Si la clientèle était perçue comme diversifiée, pouvait-on identifier des différences parmi les groupes? Une fois les différences entre les divers groupes établies, étions-nous en mesure, dans une prochaine étape, d'observer les effets d'un groupe sur d'autres, etc.? Enfin, les deux dernières sections, *Interventions pédagogiques* et *Interventions politiques* nous permettaient de vérifier où se situait le conseil ou l'école dans sa prise en charge du problème de l'hétérogénéité linguistique. L'instrument a été soumis à des intervenants scolaires pour fins de commentaires.

Le questionnaire a été envoyé au mois de mai 1990 afin de pouvoir compiler les réponses et de préparer l'entrevue pour les enseignants dès la rentrée scolaire en septembre. Malgré la période généralement chaotique de la fin de l'année scolaire, le taux de réponse fut relativement élevé: 37,5 % pour les surintendants et 81 % pour les directeurs.

3.1.2 **L'entrevue**

L'entrevue à questions ouvertes nous a semblé la plus appropriée puisque le niveau d'information des répondants n'était pas connu.

Toutes les entrevues, à l'exception d'une, ont été enregistrées. Nous avons procédé à la validation du questionnaire de l'entrevue avec l'aide de deux enseignants de la région de Sudbury au mois d'août 1990. Six grands thèmes ont été développés et il convient de souligner que ces thèmes pouvaient facilement se croiser, ce qui permettait une certaine souplesse dans le déroulement de l'entrevue et donnait un moyen de nous assurer que le répondant puisse s'exprimer sur toutes les questions.

Dans la première question, les intervenants étaient appelés à décrire l'ambiance de l'école et du milieu aux plans sociolinguistique et culturel. En plus de servir d'entrée en matière, cette question nous permettait d'obtenir un portrait démographique de l'école et parfois même du quartier environnant.

La deuxième question traitait essentiellement de culture. Dans un premier temps, nous invitions les répondants à se prononcer sur la différence entre un francophone et un non-francophone. Puis nous poursuivions en leur demandant de fournir une définition du concept de «culture». Finalement, nous leur demandions comment ils intégraient la culture à la pratique scolaire, tout cela dans le but de déterminer dans quelle mesure il y avait interaction entre la classe et l'école et entre la classe, l'école et la communauté. En outre, nous tentions de voir comment les enseignants situaient l'école au sein de la communauté franco-ontarienne. Il s'agissait d'un thème relevant essentiellement de l'idéologique. En effet, par leurs réponses, les enseignants nous révélaient leur perception de la culture franco-ontarienne, du bilinguisme, du multiculturalisme, etc. Nous avons tenté de distinguer les réponses soulignant l'apport idéologique ou la perception des enseignants de celles qui résumaient de réelles expériences vécues.

La question suivante se rapportait aux interventions. Plus précisément, nous demandions aux enseignants s'ils estimaient qu'une intervention particulière était nécessaire à l'intégration des non-francophones. Nous les interrogions également sur la responsabilisation de l'école, du conseil ou de la communauté en ce qui concerne l'aide supplémentaire apportée aux enseignants et sous quelle forme cette dernière se présentait.

La quatrième question traitait des facteurs susceptibles d'agir sur l'intégration (ou la non-intégration) des non-francophones. Cette discussion s'ouvrait sur les pratiques scolaires au niveau de la salle de classe et de l'école. Également, l'enseignant devait s'exprimer sur l'interaction (ou l'absence d'interaction) entre les parents et l'école ou même le conseil.

La cinquième question invitait les répondants à se prononcer sur la présence de non-francophones dans une école de langue française. Cette présence est-elle ou non nuisible aux élèves francophones et dans quelles circonstances? Cette question nous permettait de vérifier comment les enseignants perçoivent leur rôle d'intervenant en milieu minoritaire. Quelles sont leurs priorités en tant qu'enseignants dans des écoles francophones? Enfin, ces priorités s'inscrivent-elles dans des projets d'écoles, de conseils, etc.? Également, à partir de cette question, nous pouvions faire un retour en arrière sur les deux questions précédentes. En effet, la présence de non-francophones présupposera des interventions qui primo, assureront le bien-être et la réussite scolaire des francophones et secundo, faciliteront l'intégration de la clientèle non-francophone.

En dernier lieu, nous demandions aux répondants d'émettre une opinion générale sur la question de l'hétérogénéité linguistique dans les écoles françaises de l'Ontario. Comment envisagent-ils l'avenir des écoles francophones à la lumière de ce problème? Y a-t-il des solutions à proposer, des pratiques à faire ou à ne pas faire, etc.? Finalement, nous les interrogions sur la formation des maîtres et la formation en cours d'emploi. À leur avis, les écoles de formation les préparent-ils adéquatement à l'enseignement en milieu hétérogène? Les conseils offrent-ils des suppléments à cette formation initiale?

Au cours de l'enquête, l'équipe de recherche s'est réunie à plusieurs reprises pour concevoir une grille d'analyse des entrevues. Il s'agit, en fait, d'un outil nous permettant d'une part, de classifier le très grand nombre d'énoncés que nous avons obtenus et d'autre part, de leur donner un sens. La configuration de la grille (voir

Tableau 4) s'articule autour des quatre éléments suivants: le vécu sociologique, les concepts idéologiques, la pratique didactique et la disposition au changement. Dans l'ensemble, elle comprend 20 «catégories», c'est-à-dire qu'elle permet de distinguer au moins 20 types de réponses. La grille nous a aidé également à évaluer la cohérence entre ce qu'un répondant pouvait affirmer (idées reçues), ce qu'il pouvait faire (vécu) et ce qu'il pouvait réclamer (projections d'avenir). Par exemple, un enseignant pourrait déclarer que, selon lui, il est très important d'inclure le plus d'éléments franco-ontariens possible dans le curriculum des écoles françaises de l'Ontario. Par contre, lorsqu'on lui demande comment il fait vivre la culture franco-ontarienne dans sa salle de classe, il répond que c'est très difficile dans son cas parce que cette année il a beaucoup de Néo-Canadiens et qu'il doit d'abord parler de leurs cultures pour les aider à s'intégrer. Par la suite, il réclamera plus de matériel didactique adapté à une clientèle multiculturelle. Il est donc important de pouvoir faire la distinction entre les idées des intervenants scolaires et leur vécu.

Sous le concept de *vécu sociologique*, nous avons inclus six catégories qui nous permettent d'identifier plus précisément la clientèle des écoles françaises de l'Ontario. Par exemple, nous examinons de plus près les phénomènes de l'exogamie et de la mobilité sociale chez les familles des élèves. Nous nous penchons également sur l'interaction (ou la non-interaction) qu'il peut y avoir entre certaines institutions (garderies, centres culturels, bibliothèques publiques, associations, etc.) et l'école.

Le second, les *concepts idéologiques*, nous aide à mieux cerner le «pourquoi» de certains propos, de certaines pratiques, de certaines revendications exprimées par les enseignants. Nous avons inclus ici des catégories telles que «l'image du bilinguisme et du multiculturalisme». À titre d'exemple, on pourrait considérer que si la façon de percevoir le contact entre les cultures est fondée sur des idées reçues, on aura sans doute beaucoup de difficulté à adapter adéquatement l'enseignement à une clientèle hétérogène. Il est à noter que sous ces catégories générales se retrouve ce que la synthèse des recherches (chapitre 2) nous révèle sur les concepts.

TABLEAU 4: **Grille pour la classification des énoncés se rapportant à l'hétérogénéité**

Vécu sociologique	**Concepts idéologiques**
– démographie – exogamie – statut socio-économique et mobilité sociale – religion – institutionnalisme – ampleur de l'hétérogénéité	– représentation des groupes linguistiques – image du bilinguisme et du multiculturalisme (fondements, dimensions, stéréotypes, idées reçues) – perception des cultures (statisme ou dynamisme; conceptuel ou vécu; déterminisme, relativisme, pluralisme, évolutionnisme, finalisme) – perception de la culture franco-ontarienne – position et disposition des intervenants (victime/oppresseur/sauveur; suit une autorité, la majorité ou une idée reçue; auto-déterminé, créatif, efficace)
Pratique didactique	**Dispositions au changement**
– concepts didactiques (approches, pédagogies et stratégies; interactivité ou transmission; efficacité discursive ou correction linguistique) – facteurs de réussite scolaire (communication comme facteur d'évaluation; intégration; réalisation culturelle comme facteur de bien-être) – moyens (manuels, matériel; variation dans les techniques interactives; leadership chez les apprenants; hétérogénéité comme préoccupation de classes; contenu)	– personnel (préoccupations centrées sur le moi) – information (ne connaît pas le concept ou ce qu'il évoque) – formation (reflète l'usage de connaissances pour penser ou agir sur le sujet) – collaboration (école, conseil, communauté; convergence de la vision et de l'action) – gestion (perception des rôles; hiérarchisation; coopération, collaboration) – reciblage (autres préoccupations; paradoxes et contresens, etc.)

La *pratique didactique* est, bien entendu, au coeur de l'activité pédagogique. Les trois catégories que nous avons placées sous ce concept cherchent à déterminer où l'enseignant se situe lui-même et où il situe les élèves dans la dynamique de l'apprentissage (voir Tableau 4).

Par exemple, les techniques appliquées sont-elles de type transmissif, interactif ou transformationnel? Vise-t-on l'efficacité discursive ou la correction linguistique? La réalisation culturelle compte-t-elle parmi les facteurs de réussite? Les moyens didactiques tiennent-ils compte des besoins d'une clientèle hétérogène?

Le concept de *disposition au changement* s'est inspiré, pour l'essentiel, du MAFI (Modèle d'adoption fondé sur les intérêts, Hord et al., 1987). Ce modèle est basé sur les deux hypothèses suivantes: 1) le changement est un processus plutôt qu'un événement; 2) l'agent principal de l'adoption d'un changement est la personne. La notion d'innovation est inhérente au domaine de l'éducation. Par conséquent, nous estimons qu'il est important de bien saisir les préoccupations des enseignants en ce qui concerne les modifications qu'ils apportent (ou qu'ils souhaitent apporter) à leur enseignement en milieu hétérogène. Il y a lieu de voir si les préoccupations sont semblables ou différentes. Selon les auteurs du MAFI, toute personne impliquée dans un processus de changement peut avoir au moins sept types de préoccupations. Ces dernières peuvent constituer, à des degrés divers, un obstacle à l'innovation. Pour les besoins de l'étude, nous avons retenu six des sept préoccupations du MAFI (voir Tableau 4).

3.1.3 **L'analyse des manuels et du matériel pédagogique**

Trois interventions ont été prévues pour saisir la relation entre les moyens didactiques et l'hétérogénéité linguistique. Le détail se retrouve au chapitre cinq. Nous avons fait:

1) une vérification des manuels en usage;
2) une analyse des stratégies proposées dans les travaux traitant de l'hétérogénéité;
3) une lecture des interviews avec les enseignantes et enseignants à partir d'une grille de contenu de programme.

3.1.3.1 ***Les manuels***

La vérification des manuels comprend deux aspects: d'une part, l'élaboration d'une grille conceptuelle et, d'autre part, le choix des manuels à examiner.

La grille de lecture des manuels pour repérer le contenu se rapportant au domaine de l'hétérogénéité fut construite à partir des données du chapitre 2: soit les marqueurs d'appartenance et d'identité, de bien-être social, de convergence culturelle, de stratégies communicatives et de représentations des minorités. La grille comprend 30 catégories. Elle est reproduite au chapitre 5 (Tableau 9).

Nous avons soumis la grille à un exercice de validation en trois temps. D'abord, des enseignants se sont penchés sur la compréhension des items, leur pertinence par rapport au domaine traité et la couverture globale du domaine. On nous a fait part de commentaires que nous incluons ici comme marques des limites de l'étude. En premier lieu, beaucoup d'enseignants mettent en doute l'usage que les enseignants font des manuels. D'une part, on est d'avis que le manuel est plus servilement utilisé par les novices et les suppléants que par les enseignants chevronnés. D'autre part, on souligne que, de façon générale, le manuel n'occupe plus la même place dans le curriculum à cause de la diversité des approches et qu'on ne devrait pas trop surestimer sa force d'impact sur la pédagogie des enseignants. Ce sont des enseignants chevronnés qui tiennent ces propos. Ensuite, on nous a fait plusieurs critiques portant sur les manuels eux-mêmes et sur la gestion de ce dossier au plan provincial. La validation a permis de situer la place du manuel dans la culture scolaire actuelle. Les critiques s'adressent tant au processus de sélection qu'à la rédaction, la pertinence des textes et la Circulaire 14 (document ministériel autorisant l'usage des manuels en Ontario). Certains lecteurs externes nous ont affirmé que cette grille pourrait être utile lors de la sélection du matériel pédagogique.

Dans un deuxième temps, nous avons choisi une équipe de dix personnes qui ont bien voulu utiliser la grille sur un manuel de leur choix. Leur fonction était de porter un jugement sur l'applicabilité de la grille. Est-elle opératoire? Est-elle fonctionnelle? Est-elle exhaustive? On a trouvé la grille très satisfaisante au plan opératoire: clarté, maniabilité, précision. Les suggestions ont permis de corriger les quelques lacunes sur ces points. On a également trouvé la grille d'un maniement aisé, d'une longueur suffisante et facile à comptabiliser. Elle s'est avérée assez complète aussi, selon nos répondants, à l'exception des questions de stratégies pédagogiques que nous avons complétées. Pour les questions

pouvant porter à confusion, soit à cause de l'ambiguïté de formulation, soit à cause de la généralité du contenu, les répondants nous ont fait une suggestion procédurale. Par exemple, la question 4 se lit comme suit: «situe le lecteur par rapport à des valeurs culturelles (vision)». S'il est facile de répondre par l'affirmative ou la négative, il est moins sûr que deux lecteurs différents auraient les mêmes justifications pour leur choix. Nos évaluateurs ont suggéré que les lecteurs devraient se faire une note de renvoi pour justifier leur réponse. Cette technique superposée à celle que nous avons retenue, à savoir que chaque manuel serait vu par trois lecteurs indépendants, permet de contrôler la justesse des réponses ambiguës.

Nous venons de décrire deux formes de validation anticipatoire. Nous avons utilisé aussi une validation concourante, à savoir le recours à trois lecteurs pour chacun des manuels retenus. Cette méthode permet un retour rapide sur les incongruences qui sont le plus souvent la marque d'un oubli ou d'une interprétation erronée d'un concept-clé dans la question. Cette méthode devient impraticable lorsque l'échantillon est trop volumineux ou le questionnaire trop long, ce qui n'était pas le cas ici. Ces différentes vérifications devraient nous rassurer quant à la validité de construction et de conceptualisation de l'instrument.

La deuxième préoccupation méthodologique se rapporte à l'échantillon et au mode de sélection des manuels. Comme il nous semblait que plusieurs redondances et répétitions se manifesteraient entre deux années consécutives et qu'il nous semblait valable de réduire la masse des données, nous n'avons retenu qu'une année par cycle: la 3e, la 5e, la 7e et la 11e. En effet, plusieurs manuels sont construits pour couvrir une séquence d'un cycle. Par ailleurs, il nous fallait faire une sélection par matière. Nous avons retenu le français qui est la matière visée dans l'étude et toutes les matières susceptibles d'inclure les concepts-clés de la grille: études sociales, histoire et études contemporaines, géographie et urbanisme. Ce découpage, bien que conforme aux usages, présente un biais idéologique dans la mesure où il y est supposé que des matières comme les sciences et les mathématiques sont sans intérêt pour leur contenu idéologique et culturel. Nous tenons à le souligner parce que nous avons tenu un discours contraire dans le chapitre 2 lorsque nous valorisions l'usage

d'une pédagogie interactive mettant en valeur la résolution de problèmes, le développement de l'autonomie de l'apprenant et l'expression de valeurs personnelles. Ces prérogatives peuvent se retrouver dans toutes les matières. Cependant, deux raisons nous ont amenés à réduire notre échantillon. D'une part, il est connu de tous que les considérations contenues dans la grille ne sont pas prises en compte dans les manuels de science et de mathématiques. D'autre part, il était de notre intérêt de maintenir la somme des données à traiter à sa plus simple expression.

Nous avons donc relevé dans la Circulaire 14 tous les manuels susceptibles de nous intéresser. Cette liste étant dressée, nous avons demandé à des enseignants, à chacun des niveaux, de choisir les livres qu'ils utilisent dans leur classe ou que des collègues utilisent. Nous leur avons demandé d'éliminer ceux qui leur semblaient le moins en usage. Enfin, nous leur avons demandé d'ajouter ceux qui leur sembleraient d'un intérêt particulier mais qu'on ne retrouve pas dans la liste originale. Notre échantillon comprend cent manuels. Force nous est de constater que la liste originale fut tronquée de la moitié des volumes sélectionnés et que nous l'avons complétée par une somme quasi équivalente de manuels que les enseignants utilisent mais qui ne sont pas au programme. Nous commenterons ce fait dans le chapitre 5 portant sur les interprétations des résultats.

Une fois ces précautions d'usage assurées, nous avons procédé à l'analyse des contenus. Les résultats de cet exercice sont commentés au chapitre 5 où l'on retrouve des tableaux illustrant l'analyse à laquelle nous avons soumis les textes. Il importe de signaler les limites mais aussi les avenues que ce genre d'analyse offre. L'analyse de manuels à partir de notre grille pourrait être le point de départ d'une étude plus poussée portant sur la présence de normes socio-culturelles implicites ou explicites dans les manuels. Si en gros la grille comprend deux volets — la définition socio-culturelle de l'hétérogénéité et le contenu linguistico-pédagogique qui la révèle — il serait intéressant de savoir quels rapports sont entretenus entre les deux parties. Par exemple, y a-t-il un rapport entre la liberté de communiquer sur la langue et l'engagement socio-culturel? Y a-t-il un rapport entre une didactique interactive et communicative et l'appropriation des valeurs culturelles

ou le bien-être socio-culturel? Si le manuel est un reflet grossier des pratiques de classe, il n'en demeure pas moins un reflet moins déformant des perceptions et des idéologies.

3.1.3.2 ***Le matériel pédagogique***

Depuis le début de l'étude, soit au cours de nos lectures, soit à l'occasion d'un colloque, nous avons répertorié les suggestions pédagogiques glanées. En particulier, mentionnons la Quatrième conférence sur l'éducation multiculturelle et interculturelle sous le patronage du Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle tenue les 22-24 novembre 1990 à Ottawa et le Colloque du Bureau régional de l'est de l'Ontario du MÉO, *L'école franco-ontarienne et la diversité ethnoculturelle* tenu à Ottawa le 20 novembre 1990. Nous avons analysé ces documents, ces nouveautés et ce qui, le plus souvent, n'étaient que des pistes à suivre (voir 5.2.2, Tableau 11).

La cueillette fut des plus riches. Au-delà de quarante documents nous sont parvenus. Partout, nous avons été reçus avec cordialité. Notre demande d'information a suscité l'enthousiasme et la collaboration la plus totale. On nous a proposé de nouvelles pistes, d'autres adresses, d'autres matériaux pédagogiques. Souvent, on s'est montré intéressé aux résultats de notre enquête. On retrouve plusieurs des éléments que nous avions retenus dans notre grille d'évaluation des manuels parmi les correctifs à apporter aux manuels existants ou parmi les considérations à inclure dans une pédagogie interculturelle.

La plupart des travaux recueillis se placent sous la bannière de l'interculturalisme et non de l'hétérogénéité linguistique. Ce dernier problème, spécifique aux francophones minoritaires, n'a pas encore attiré l'attention comme il le devrait. Néanmoins, les deux dimensions se rejoignent, à part la considération purement linguistique, en ceci qu'elles invitent à une ouverture sur les valeurs, les attitudes et les savoirs à propos des groupes dont l'école franco-ontarienne est constituée.

Nous avons analysé ces documents dans notre chapitre sur les manuels dans la mesure où ils représentaient les voies à emprunter en

matière de relations ethnoculturelles. Ces ébauches sont aussi une source d'inspiration pour voir le problème dans la multitude des facettes touchées en éducation par les relations inter-groupes.

3.1.3.3 *L'opinion des enseignants*

Nous avons expliqué plus haut la méthodologie utilisée pour les enquêtes. Nous avons relu les transcriptions des interviews (près de 36 heures d'interview) dans le but de retracer les éléments implicites et explicites se rapportant au curriculum, au programme d'études et aux manuels. Une analyse complète des dimensions pédagogiques se retrouve au chapitre 4, à la section 4.2.3. Nous avons voulu rapprocher l'opinion recueillie auprès des enseignants des considérations se rapportant aux manuels. Pour ce faire nous avons eu recours à une grille que nous empruntons à Gagné et al. (1989) (voir Tableau 12) se rapportant aux objectifs et objets de l'enseignement. Cette troisième méthodologie se veut une illustration plus qu'une analyse. Le travail à réaliser pour accomplir cette analyse aurait dépassé les limites de notre entreprise. Nous croyons essentiel de l'amorcer pour montrer les voies possibles dans l'analyse du curriculum tel qu'il se manifeste dans l'esprit des enseignants (voir Tableau 13).

En somme trois traitements apparaissent pour l'analyse du manuel du point de vue d'une réflexion sur l'hétérogénéité. Le premier est fondé sur un échantillon de cent volumes soumis à une grille de lecture. Le second comprend une analyse de contenu des stratégies nouvelles proposées par les spécialistes de l'éducation interculturelle (40 articles). Le troisième recourt aux interviews que nous relisons à l'aide d'une grille se rapportant au curriculum.

3.2 L'ÉCHANTILLON

Dès le départ, l'étude devait comprendre cinq des six grandes régions de la province désignées par le ministère de l'Éducation. Nous avons donc consulté des directeurs d'éducation ou des surintendants de ces régions pour qu'ils puissent nous assister dans la sélection des écoles

les plus représentatives de leur milieu. Il s'agissait du Nord-Ouest, du Nord-Est, du Centre-Nord, du Centre et de l'Est de l'Ontario. Nous voulions également des écoles de chaque niveau, soit le primaire, l'intermédiaire et le secondaire. Enfin, les deux conseils, le public et le séparé, devaient être représentés là où c'était possible.

Le nombre d'écoles par région a été choisi en fonction de l'importance de la population francophone (voir Tableau 5). Ainsi, deux écoles ont été sélectionnées pour les régions du Nord-Ouest, du Nord-Est et du Centre. Quatre écoles ont été choisies pour le Centre-Nord et six pour la région de l'Est, pour un total de 16 écoles.

TABLEAU 5: **Population de langue maternelle française par rapport à la population totale, pour l'Ontario et les grandes régions, 1986**

Régions	Population totale	Population de langue maternelle française	%
Est	1 251 405	175 270	14,0 %
Nord-Est*	561 555	127 750	22,7 %
Centre	5 685 235	84 740	1,5 %
Nord-Ouest	228 975	8 945	3,9 %

Source: Recensement Canada, 1986

* Cette unité administrative provinciale correspond aux régions du Nord-Est et du Centre-Nord établies par le MÉO.

Une fois les écoles sélectionnées, nous avons communiqué avec les directeurs d'éducation concernés pour les informer de l'existence de l'étude et leur demander la permission de distribuer un questionnaire dans les écoles et les conseils de leurs secteurs respectifs. Nous avons assuré à chacun des répondants la confidentialité de leurs réponses. Chaque école, à cette étape, a participé à l'étude. Nous avons donc poursuivi avec les mêmes écoles pour les entrevues. En général, la collaboration de tous les intervenants a été entière.

3.3 LES DOCUMENTS D'APPUI

3.3.1 Les tableaux de statistiques

Nous avons étudié un ensemble de statistiques sur la communauté franco-ontarienne dans la mesure où elles nous aident à contextualiser notre étude. Sans faire une description systématique de tous les tableaux, il nous semble important d'indiquer quelles données sont essentielles à une discussion sur la pédagogie du français pour une clientèle hétérogène en Ontario. D'abord, il faut des données sur la répartition géographique des francophones, ce qui indiquera si le milieu est plus ou moins minoritaire. Il faut également connaître le taux de rétention du français ou le taux d'assimilation parmi la population francophone. Quel est le taux d'exogamie parmi les parents des élèves fréquentant les écoles de langue française et parmi les parents des enfants fréquentant des garderies francophones? Quel est le pourcentage d'ayants-droit parlant français à la maison? Ensuite, il faut examiner des données sur le choix de la langue et la perception de la langue française chez les élèves. Dans quelle langue se passent leurs loisirs? Il faut aussi inclure des statistiques sur l'évolution du niveau de scolarité chez les Franco-Ontariens. Quel genre d'emplois occupent-ils? Où se situent-ils sur l'échelle des statuts socio-économiques et jouissent-ils d'une grande mobilité sociale? Voici l'essentiel des données que nous sommes allés chercher.

3.3.2 La bibliographie thématique et les résumés de lecture

Comme nous l'avons déjà indiqué, il y a très peu d'études sur l'hétérogénéité linguistique et culturelle à l'heure actuelle. C'est en effectuant nos recherches préliminaires que nous avons constaté le caractère interdisciplinaire de ce sujet. Pour nous assurer de bien cerner tous les aspects de la problématique, il a donc fallu déterminer, au préalable, quelles étaient les disciplines les plus en mesure de nous éclairer sur le sujet. Le chapitre 2 fait le tour de tous les domaines qui nous semblaient pertinents à cette étude et présente une synthèse des principales recherches dans ces domaines.

La recherche a donc été une composante extrêmement importante dans ce projet puisque nous étions, pour ainsi dire, en terrain

vierge. Étant donné les limites de temps qu'impose une recherche commanditée, nous avons dû assez rapidement délimiter les champs d'études sur lesquels nous allions nous baser et en prendre connaissance. Nous avons donc été amenés à concevoir une bibliographie comportant dix thèmes principaux. Le nombre d'ouvrages, ainsi que leur grande variété nous a par la suite incité à produire des résumés de lecture. Au total, nous avons résumé une centaine d'ouvrages selon des critères établis en fonction des paramètres de l'étude. Au plan méthodologique, ces résumés se sont avérés fort utiles, permettant aux trois membres de l'équipe de s'approprier un nombre important des facettes de l'hétérogénéité linguistique et culturelle assez rapidement.

CHAPITRE 4

L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous présentons une analyse détaillée des réponses que nous avons obtenues à partir des questionnaires et des entrevues. Nous étudierons d'abord les résultats des questionnaires aux surintendants/directeurs qui nous ont servi en quelque sorte de pré-enquête. Leurs réponses nous ont été utiles dans la mesure où elles nous ont fourni un point de comparaison avec celles des enseignants en plus de la vision des intervenants scolaires oeuvrant dans les sphères administratives.

Deuxièmement, nous examinerons en profondeur les témoignages des enseignants. Cette analyse s'articulera premièrement autour de leur connaissance de la clientèle scolaire, soit le vécu sociologique de leurs élèves. Ensuite on abordera les diverses positions idéologiques des enseignants, suivi de leur vécu en salle de classe en ce qui a trait à la didactique du français. Pour terminer, on évaluera leur capacité à changer ou à adapter leurs approches et méthodes face à une clientèle hétérogène.

4.1 LES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES AUX SURINTENDANTS/ DIRECTEURS

En général, nous avons constaté qu'il n'y avait pas beaucoup de variations entre les réponses des surintendants et des directeurs. En d'autres termes, personne ne donnait l'impression de se contredire ou d'être en désaccord. Nous avons également remarqué que les réponses des surintendants et des directeurs se situaient presque toujours au niveau du perceptuel. Cependant, les directeurs arrivaient à répondre d'une façon plus précise au sujet de leur clientèle. De par la nature de leur travail, ils semblent donc avoir une meilleure perception du vécu quotidien des écoles que les surintendants. Néanmoins, il y aurait lieu de se poser les questions

suivantes: quelle perception se fait la haute administration de l'école franco-ontarienne et quelle vision de l'école tente-t-elle de promouvoir?

Suite à ces constatations générales, cette pré-enquête nous a donc permis de réajuster notre tir en fonction des enseignants. Nous avons raffiné nos questions dans le but d'obtenir des réponses précises et de vérifier les réponses des surintendants et des directeurs auprès des enseignants.

Dans les pages qui suivent, nous présentons une synthèse de réponses des surintendants et des directeurs que nous avons combinées parce que le taux de réponse pour les surintendants n'était pas aussi élevé que nous l'anticipions (37,5 %). Les directeurs, pour leur part, ont répondu à plus de 81 % au questionnaire. Nous avons donc décidé de réunir les réponses des deux groupes et d'identifier les répondants comme des intervenants ou des administrateurs scolaires, à moins, bien entendu, qu'une précision s'impose quant aux divergences d'opinions.

Le contenu du questionnaire est décrit au chapitre 3. Rappelons qu'il comprend quatre sections, soit les renseignements généraux, l'identification de la clientèle, les interventions pédagogiques et les interventions politiques.

Tous les intervenants sont d'accord pour dire que la langue n'est pas la seule différence entre un anglophone et un francophone, mais qu'il est question de culture également. On évoquera, au sujet de la culture, les traditions, la religion, les racines, les activités communautaires, etc. Un directeur précise que le francophone se sent minoritaire, ce qui n'est pas le cas de l'anglophone. Il indique également que toute différence relève essentiellement du milieu dans lequel on vit. C'est ainsi que, selon lui, il y a plus de différences entre les francophones qui viennent de régions différentes qu'entre anglophones et francophones d'une même région. Nous pouvons constater que ces dernières remarques tiennent du relativisme et même d'éléments de préjugés quant aux deux groupes culturels. Nous verrons ces concepts plus loin dans la section sur l'idéologie.

La majorité des intervenants estiment que l'école française n'est pas en mesure d'intégrer les non-francophones sans intervention particulière. On parle de programmes d'accueil, de tests d'admissibilité, d'activités culturelles et linguistiques à l'extérieur de l'école, de soutien de la famille et de développement professionnel pour le personnel. Ce ne sont donc pas les idées qui font défaut, mais reste à savoir dans quelle mesure elles sont concrétisées ou du moins endossées. Un surintendant a indiqué que l'école est déjà fragile parce que les élèves s'expriment trop souvent en anglais, que les enseignants n'ont pas la formation nécessaire pour l'intégration en salle de classe et qu'il faut plutôt agir au niveau de la programmation et des stratégies d'enseignement. Certes oui, mais est-ce suffisant? Il est surprenant de noter qu'aucun administrateur n'ait suggéré l'établissement de politiques d'intégration. Il semble donc qu'on délègue toujours la tâche de l'intégration des non-francophones à l'enseignant. Si notre étude porte sur la pédagogie du français et l'hétérogénéité, il n'en demeure pas moins important de sonder les conditions de réalisation de la pédagogie. Sans cette perception, la pédagogie pourrait être sans effet ou perçue comme une panacée.

Tous les administrateurs s'accordent pour dire que l'intégration des élèves non-francophones ne peut se faire sans nuire aux francophones. On précise que lorsqu'on parle d'intégration, il y a toujours une perte d'énergie qui pourrait aller vers les francophones. On ajoute aussi que la présence de non-francophones dans la salle de classe oblige bien souvent l'enseignant à communiquer en anglais. Par contre, on indique que ce n'est pas nécessairement le cas si on met des classes d'accueil ou de refrancisation sur pied. On semble donc d'accord qu'une forme d'intervention est nécessaire avant l'intégration des non-francophones, mais on semble s'en tenir à des voeux pieux. En effet, personne n'a exposé de positions claires à ce sujet.

Tous sont d'accord sur le fait que les non-francophones ne sont pas tous faciles à intégrer. On évoque le degré de maîtrise de la langue, le temps que les élèves ont eu pour s'acclimater à la culture et le quotient intellectuel. Certains indiquent que l'attitude et l'appui des parents sont déterminants. Un intervenant nous indique clairement que les anglopho-

nes sont difficiles à intégrer. Nous constatons à ce point-ci qu'on établit une différence entre les non-francophones «anglophones» et les non-francophones «néo-canadiens».

Au niveau de l'identification, seulement un des surintendants a pu nous répondre sur le pourcentage d'élèves non-francophones qui s'étaient inscrits pour l'année 1989-1990 dans les écoles de son conseil. Toutefois, un d'entre eux nous a fourni des tableaux statistiques sur le nombre de Néo-Canadiens inscrits dans les écoles élémentaires et secondaires de son conseil. Il y a lieu de s'interroger sur le fait qu'un seul administrateur ait pris les mesures pour recenser le nombre d'élèves non-francophones. De plus, malgré le mérite d'une telle initiative, on doit souligner qu'elle a été prise en fonction de l'accroissement des effectifs multiculturels. Serait-ce signe que les intervenants scolaires se sont habitués à vivre d'une clientèle anglophone à un point tel qu'ils ne perçoivent même plus cette présence étrangère?

Lorsqu'on les interrogent sur les méthodes d'évaluation des variations linguistiques, les administrateurs ont soit des réponses vagues du genre «rien de scientifique, nous étudions le problème à l'heure actuelle», soit des réponses qui nous indiquent qu'ils semblent côtoyer le problème sans lui donner une trop grande importance. En outre, on semble se fier à des impressions générales, à des conversations, à l'observation des enfants et aux résultats scolaires. Encore une fois, on remarque qu'il n'y a aucune position claire ni même d'ébauche de politique de la part des administrateurs. D'après les réponses, on laisse entendre que cette tâche est une fois de plus remise entre les mains des enseignants.

Les avis semblent partagés quant à la présence d'élèves non-francophones dans l'école. En effet, 50 % des intervenants estiment que cette présence pose un problème et 50 % pensent le contraire. Les types de problèmes que pose la présence de non-francophones varient entre le fait de parler anglais en classe, de devoir prévoir des curriculum différents et de faire appel à des services d'appui. Mais quelle est la perspective de l'élève dans tout cela? Il est intéressant de noter qu'un seul des intervenants a analysé le problème du point de vue de l'élève non-francophone, en indiquant qu'un élève qui n'arrive pas à communiquer

avec ses pairs développe une mauvaise image de soi, ce qui se répercute sur son rendement scolaire. Souvent, ajoute-t-il, c'est une question de culture et non de quotient intellectuel. Nous verrons au cours de ce chapitre comment certains intervenants ont tendance à focaliser sur les élèves néo-canadiens parce que justement ils n'ont pas d'emprise sur le problème de l'hétérogénéité et ses répercussions sur la clientèle francophone.

Le chapitre 2 établit clairement les domaines où l'hétérogénéité a des effets sur l'élève. Parmi ceux-ci, les aspects cognitifs, socio-affectifs, psycho-sociaux sont lourds de conséquences. C'est une question de culture — culture de la pédagogie, culture des relations sociales, culture de l'école — qui est évoquée par ce commentaire. Mais pouvons-nous affirmer que le concept est partagé par tous les surintendants et qu'il en découle nécessairement des politiques et des activités pertinentes par rapport à cette prise de conscience?

En ce qui a trait aux interventions pédagogiques, les administrateurs ont affirmé qu'il n'y avait pas de programmes spéciaux pour les élèves non-francophones. D'après les commentaires, il semble y avoir, ici et là, des activités à thèmes spéciaux et des semaines du multiculturalisme. Un directeur a embauché un moniteur de langue, mais autrement on ne mentionne rien de précis, de systématique ou de réellement concret.

Interrogés sur la façon dont ils déterminaient le moment où l'élève non-francophone pouvait réintégrer la classe régulière après un séjour en classe d'accueil, les administrateurs ont à nouveau répondu d'une façon imprécise. Un d'entre eux a indiqué qu'il devrait y avoir un instrument pour mesurer la compréhension et un autre a mentionné que l'élève devrait avoir une maîtrise suffisante de la langue et de la compréhension.

Nous avons noté que les surintendants et les directeurs se contredisent quant à l'existence d'activités d'acculturation pour les non-francophones dans les écoles. En effet, certains surintendants ont indiqué qu'ils avaient des stratégies précises selon l'appartenance des

non-francophones. Il s'agit de projets avec étude des caractéristiques culturelles des diverses provenances des jeunes et un groupe de soutien dans le cadre d'un service à l'élève à l'éducation permanente, ce qui inclut une formation de type «introduction à la vie canadienne». Si c'est le cas, pourquoi est-ce que tous les directeurs ont indiqué qu'il n'y avait pas, dans leurs écoles, des stratégies d'intégration précises selon l'appartenance des non-francophones? Est-ce qu'on ignore l'existence de tels projets ou s'agit-il, selon les directeurs, de projets sans grande importance?

En général, on semble offrir des séances d'information aux parents non-francophones pour leur expliquer les buts et les orientations d'une école française. Un faible pourcentage des intervenants ont indiqué que leur conseil offrait des cours de langue seconde aux parents non-francophones. Selon la majorité des administrateurs, les raisons évoquées pour le manque d'activités dans ce secteur sont les suivantes: il n'y a pas assez de fonds; ce n'est pas une priorité; les parents n'en n'ont jamais manifesté l'intérêt. Il nous semble qu'on adopte une attitude très peu proactive en ce qui concerne la présence d'élèves non-francophones dans les écoles françaises. Si comme nous l'avons vu au chapitre 2, on reconnaît de plus en plus l'importance de l'appui des parents dans l'apprentissage de la langue chez les jeunes, pourquoi ne pas en faire davantage la promotion auprès des parents? Pourquoi, également, ne pas établir avec parents et élèves un protocole d'échange qui soit conforme aux objectifs de l'école française? Ces interrogations nous ramènent à l'article de Bertrand (1990) que nous avons longuement commenté au premier chapitre et qui déplore en quelque sorte l'inertie des conseils scolaires de langue française quant à leur clientèle non-francophone.

Il y a aussi divergence d'opinion entre surintendants et directeurs quant aux manuels scolaires. En effet, la moitié des directeurs jugent que les manuels ne sont pas adaptés à une population hétérogène parce qu'en réalité ce n'est pas nécessaire. Certains estiment que leur clientèle est en majorité francophone et que les non-francophones sont souvent tellement plus forts ou plus motivés que les francophones qu'ils n'ont pas besoin de textes spéciaux. D'autres considèrent que les moniteurs de langue ou les enseignants-ressources doivent s'occuper de ce genre de

matériel. Les surintendants, pour leur part, estiment que les manuels de classe utilisés dans les écoles de leur conseil sont adaptés à une population hétérogène parce qu'ils sont inscrits dans la Circulaire 14. Nous verrons plus loin, dans notre analyse des manuels scolaires, que ce n'est pas toujours le cas.

La majorité des administrateurs ont indiqué que les enseignants utilisent des stratégies pour rehausser l'usage du français. En général, les stratégies semblent être d'ordre punitif, c'est-à-dire que l'on est récompensé si on parle français et puni si on ne le fait pas. Certains font mention d'activités sociales (à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école) qui se déroulent en français. Nous examinons plus en détail l'approche punitive dans une section de ce chapitre consacrée à la didactique.

En général, les intervenants sont d'accord pour dire que l'on n'aborde pas la question des non-francophones lors de la formation initiale. Ils indiquent que les enseignants ne bénéficient pas de formation en cours d'emploi visant à développer des habiletés interactives pour les non-francophones. Un directeur juge que certains enseignants ont reçu une formation adéquate par l'entremise de cours en Français langue seconde et par l'expérience acquise dans des écoles d'immersion. Il semble donc que certains intervenants ne font pas la distinction entre le français langue première et le français langue seconde. Doit-on comprendre que pour certains, l'enseignement du français langue seconde dans une école française constitue la seule façon d'adapter l'enseignement du français à une clientèle hétérogène? Tant au chapitre 2, qu'à la section 4.2.3, nous retrouvons des réflexions se rapportant à ce domaine. Le problème est-il dans la formation des enseignants en ce qui concerne leur capacité à s'adresser à des élèves hétérogènes ou est-ce, plus généralement parlant, un problème de rapport à l'élève indépendamment des facteurs linguistiques? Quelle est la place des approches transactive et transformationnelle dans le vécu pédagogique? Quelle prise ont les enseignants sur les différentes approches pédagogiques présentées en 4.2.3?

Interrogés sur les politiques concernant l'inscription d'élèves non-francophones, la majorité des administrateurs ont affirmé en

avoir une. En général, il s'agit de comités d'admission au niveau des conseils. Il reste à voir comment ces comités sont formés et quelle est la nature de leurs critères, etc. En ce qui a trait aux politiques des écoles, elles semblent subjectives et mêmes imprécises. En effet, on exige que les élèves soient en mesure de fonctionner en français.

Voilà le portrait global que nous avons tracé à partir des réponses des surintendants et des directeurs. En général, nous constatons que les administrateurs semblent bien loin du vécu de la salle de classe. Par conséquent, ils ne semblent pas être au fait de la situation d'hétérogénéité linguistique et culturelle qui prévaut dans les écoles françaises en Ontario. Est-ce que l'on tente de camoufler les problèmes ou est-ce qu'on ignore les faits? Peut-être considère-t-on qu'il n'y a pas réellement de problème et que tout se règle en salle de classe? Les administrateurs semblent en effet pris dans un cercle vicieux: il n'y a pas de problème parce qu'on ne veut pas y faire face et on ne veut pas y faire face parce qu'on considère qu'il n'y a pas de problème.

4.2 LES RÉSULTATS DES ENTREVUES AVEC LES ENSEIGNANTS

4.2.1 Le vécu sociologique

Dans cette première étape de l'analyse, nous nous sommes penchés sur les données qui nous fourniraient une représentation assez fidèle de la population des écoles françaises de l'Ontario à l'heure actuelle. Le vécu sociologique de cette population, tel qu'il est exposé dans les pages qui suivent, est un aspect important de notre analyse. En effet, avant d'entreprendre l'étude des structures administratives, scolaires et pédagogiques pouvant affecter l'usage des stratégies d'enseignement du français, il faut se donner une connaissance approfondie de la clientèle scolaire des divers milieux visés par l'enquête. Nous avons examiné les composantes suivantes: la démographie, l'exogamie, le statut socio-économique et la mobilité sociale, la religion, l'institutionnalisation et l'ampleur de l'hétérogénéité.

4.2.1.1 ***Les données démographiques***

Dans cette section, nous avons tenté de réunir toutes les données susceptibles d'établir le profil de la clientèle des écoles françaises de l'Ontario. Nous nous sommes penchés plus particulièrement sur les données d'ordre démolinguistique.

De façon générale, on peut affirmer que le portrait est fort diversifié. Parfois on parle d'école homogène, mais le plus souvent on indique que l'école est hétérogène.

> *L'école englobe 55 nationalités, donc il y a différentes langues qui se parlent dans l'école surtout à majorité anglaise. [4-2]*

> *Notre clientèle est divisée. Nous avons trois groupes. Nous avons des Franco-Ontariens et même des pseudo Franco-Ontariens parce que ce sont des Québécois qui sont ici depuis même pas une génération. Les vrais Franco-Ontariens dans le coin sont pas nombreux. De l'autre côté, vous avez une clientèle très assimilée qu'on appelle les Franglais. Eux, même s'ils parlent français, même s'ils travaillent en français, leur coeur est pour les Anglais. [1-4]*

> *L'école n'est pas aussi hétérogène que certaines autres écoles que je connais. Il y a quand même certaines familles d'immigrants, mais c'est minime comparativement à ce qu'on voit ailleurs. Ici, il y a beaucoup de francophones. [5-1-1]*

On notera, à propos de cette diversité, qu'il y a également des extrêmes; certaines écoles sont nettement anglo-dominantes, d'autres, au contraire, sont entièrement françaises. En voici quelques exemples.

> *C'est une école où même en dehors des cours les élèves parlent passablement l'anglais. Nous sommes dans un milieu anglophone, à caractère anglophone, où le fait français est vraiment parsemé ici et là. [5-6]*

> *On est dans un milieu tout à fait particulier, on ne peut plus canadien-français. On a des étudiants qui parlent français d'une façon naturelle. D'emblée, nos étudiants communiquent entre eux en français. [5-3-2]*

Il est intéressant de relever que 32 % des enseignants, soit cinq sur les seize interviewés, ont indiqué que leur école était relativement homogène. On peut avancer que la majorité des maîtres estiment que leurs classes sont hétérogènes.

> *Finalement quand on regarde nos listes de classe on voit qu'il y a très peu de noms canadiens. L'école est plutôt multiculturelle. Dans les couloirs, c'est à peu près impossible de trouver un élève qui parle français. [4-4]*
>
> *Il y a beaucoup de mariages mixtes, c'est-à-dire que les élèves sont de familles bilingues. [5-3-1]*
>
> *On a des enfants qui sont de parents anglophones et francophones; on a quelques enfants dont les parents sont anglophones. [1-1]*

On remarque que les cinq écoles qualifiées d'homogènes se situent dans deux régions de la province, l'Est et le Nord-Est. Par contre, on retrouve des écoles hétérogènes dans toutes les régions.

À cette étape, il y aurait lieu de se demander ce que les enseignants entendent par **clientèle homogène** et **clientèle hétérogène**. En ce qui a trait à l'homogénéité des écoles, aucun des enseignants n'a tenté de préciser ce concept. Cependant, sur l'ensemble des commentaires, la définition suivante semble faire l'unanimité: «où la **majorité** des élèves est francophone». En revanche, le concept de l'hétérogénéité est beaucoup moins facile à circonscrire. En effet, les facteurs d'hétérogénéité varient entre écoles et entre régions. On note, par contre, que les enseignants des régions du Sud et de l'Est semblent davantage préoccupés par l'accroissement des effectifs néo-canadiens dans leurs salles de classe. Toutefois, le dénominateur commun semble toujours être la présence et l'utilisation de la langue anglaise dans la salle de classe et dans l'école.

> *La plupart des élèves qui parlent anglais sont des immigrants, soit un parent est immigrant et un parent est Canadien. [4-2]*
>
> *Au niveau de ceux qui sont de la région, ils parlent en anglais, puis dans les classes de français ça arrive que les élèves parlent anglais. [4-4]*

Dans le but d'illustrer l'état de confusion dans lequel baigne toute la problématique de l'hétérogénéité, nous avons relevé un certain nombre de mots ou d'expressions utilisés par les enseignants pour évoquer l'idée d'une clientèle hétérogène: «immigrant», «école multiculturelle», «élèves très anglophiles, très anglicisés», «élèves de familles bilingues», «Franglais», «Néo-Canadiens», «pseudo Franco-Ontariens». L'ébauche de typologie ci-dessous met un peu d'ordre dans ce foisonnement de termes.

TABLEAU 6: **Termes utilisés pour l'identification de la clientèle scolaire**

Clientèle francophone	**Clientèle non-francophone**
Canadiens français	Canadiens français assimilés
Néo-Canadiens francophones	Canadiens bilingues (issus de mariages mixtes)
	Néo-Canadiens
	Canadiens anglais
	Immigrants
	Anglais

Pour conclure cette section sur la démographie des écoles françaises de l'Ontario, on pourrait affirmer que la situation n'a guère changé depuis bon nombre d'années. En 1984, Mougeon, Heller, Beniak et Canale présentaient une synthèse des résultats d'enquêtes sur la compétence en français des élèves des écoles françaises de la province. En effet, bon nombre d'études rapportent que de façon générale, les écoles ontariennes de langue française se composent de trois groupes: les élèves franco-dominants, les élèves bilingues et les élèves anglo-dominants. On indique par ailleurs que la proportion des trois groupes varie suivant la proportion des francophones dans la région. Cette dernière remarque expliquerait, entre autres, pourquoi certaines écoles se trouvent à l'un ou l'autre des extrêmes. Il est à

remarquer que les répondants délimitent l'hétérogénéité sur la base de l'origine plutôt que sur la base de la compétence linguistique comme le font Mougeon et al. (1984).

Nos résultats sont également analogues à ceux de Churchill, Quazi et Frenette (1985) qui se sont penchés sur les besoins des Franco-Ontariens en matière d'éducation. Les auteurs ont, en effet, constaté qu'un grand nombre d'élèves ne parlent pas suffisamment la langue d'instruction pour pouvoir exprimer leurs besoins de base. Ils ajoutent, par ailleurs, que cette situation se reflète presque partout à travers la province et qu'elle constitue, en outre, le fondement des problèmes spécifiques aux écoles de langue française.

4.2.1.2 *L'exogamie*

Dans le but d'élucider le tableau démographique que nous venons de brosser, nous nous pencherons maintenant sur les facteurs qui pourraient (en partie peut-être) en constituer la base.

Au cours des deux dernières décennies, bon nombre d'études ont identifié l'exogamie comme un facteur déterminant dans l'assimilation des Canadiens français à la communauté anglophone (Castonguay, 1979; Mougeon et al., 1977). Selon les données des quatre derniers recensements au Canada (1971, 1976, 1981, 1986), le pourcentage des mariages mixtes chez les 15-34 ans en Ontario est à la hausse (plus de 35 %). Il s'agit ici, bien entendu, de la problématique particulière de l'exogamie en milieu minoritaire. Si l'on considère que pour l'ensemble de la province, 52 % des ayants-droit sont issus de couples exogames, et que pour ce même groupe le taux de rétention du français s'établit à 19,1 %, il y a lieu de se demander quel peut être l'impact de l'exogamie sur le système scolaire francophone de l'Ontario.

Si les commentaires des enseignants sur l'exogamie proprement dite sont relativement peu nombreux, ils sont par contre unanimes. D'abord, on fait état de la situation. Il semble effectivement qu'un bon nombre des élèves soient issus de mariages mixtes.

> *On a quand même beaucoup d'élèves dont le père est anglophone et la mère est francophone. [2-1]*
>
> *On a une clientèle française, on a des enfants qui sont de parents anglophones et francophones et on a quelques enfants dont les parents sont anglophones. [1-1]*
>
> *Il y a beaucoup de mariages mixtes, c'est-à-dire que les élèves sont de familles bilingues. [5-3-1]*

Puis, un second ordre de commentaires indiquent que les élèves issus de mariages bilingues sont généralement anglo-dominants.

> *Là où on a un plus gros problème c'est justement les mariages mixtes où il y a un parent qui est anglophone et un parent qui est francophone. Les enfants ne parlent pas très bien le français, mais on doit les accepter d'après la loi. [5-2]*
>
> *Les enfants sont dépassés. C'est accepté parce que Daddy ou Mommy est francophone et s'est marié à un non-francophone. Les enfants sont élevés en anglais puis ils sont anglicisés au point où c'est avec peine et misère qu'ils s'expriment en français. [1-4]*

Cette dernière remarque ajoute également l'idée que les élèves éprouvent des difficultés en salle de classe à cause de leur manque de compétence en français. Reste à savoir les effets de cette situation sur les autres élèves et sur les enseignants. Nous y reviendrons plus tard dans le chapitre.

Finalement, un troisième type de commentaires porte sur la perception de l'exogamie, ou plus particulièrement sur l'effet de l'exogamie sur la francophonie en Ontario. Il est intéressant de noter que tous les enseignants qui en ont parlé directement ont une perception négative des mariages mixtes. Voici ce qu'ils ont à dire.

> *Graduellement nos francophones diminuent tellement à cause des mariages mixtes. Alors imagine-toi des jeunes francophones dans un milieu anglais. Ils se font des petits amis anglais, alors là ce sont des mariages mixtes... Le patron se fait à longue échéance. [1-1]*

Les mariages mixtes, c'est la meilleure façon d'assimiler le français. J'ai vu très peu de mariages mixtes où c'est le français qui a pris. [2-1]

Certains enseignants semblent donc constater l'effet négatif du mariage mixte en milieu minoritaire. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, le mariage exogame semble généralement caractérisé par l'absence de règles internes ce qui, en fait, laisse la voix libre à la dynamique des rapports en vigueur dans la société: le couple adoptera la langue de la majorité.

Que doit-on retenir de ces témoignages sur l'exogamie en ce qui concerne l'hétérogénéité? Dans l'ensemble, on indique qu'au moins une partie de la clientèle des écoles est issue de mariages mixtes. Mais, ce qu'il importe de souligner c'est qu'en général, les enseignants estiment que les élèves bilingues sont anglo-dominants. Si les écoles ontariennes de langue française se composent généralement des trois groupes, franco-dominants, bilingues et anglo-dominants (Mougeon, 1984), doit-on comprendre qu'en réalité il n'y a souvent qu'une minorité de franco-dominants dans les salles de classe, et ce malgré les proportions qui varient selon les régions? La situation n'est certainement pas claire et découle, nous le croyons, d'une question déjà soulevée au second chapitre quant à savoir ce qui motive un couple bilingue dont la vie se déroule en anglais à envoyer ses enfants dans une école française. Si c'est son droit, comme nous le rappelle l'un des propos ci-dessus, quelles sont ses responsabilités? Nous reprendrons cette question plus en détail lorsque nous nous pencherons sur la perception qu'ont les parents du bilinguisme, dans la section 4.2.2.

Selon Mougeon (1984), la grande majorité des francophones faisant partie de couples bilingues adoptent l'anglais comme langue principale de communication à la maison. Par ailleurs, il semble que la majorité des couples bilingues envoient leurs enfants dans des écoles de langue anglaise. Mais Mougeon indique également que la majorité des couples bilingues qui choisissent d'envoyer leurs enfants dans des écoles de langue française parlent en anglais avec ces derniers (p.10). À la lumière de ces résultats, nous ne pouvons que reprendre les constatations de Bibeau (1982), à savoir que trop souvent les parents saisissent mal le rapport entre la réussite linguistique de leur enfant et les objectifs qu'ils se

sont fixés. D'autres, encore, ne comprennent pas que leur définition du bilinguisme ne correspond tout simplement pas à la forme d'enseignement que l'enfant reçoit.

Selon Desjarlais (1983), il semble y avoir une dépendance accrue sur l'école pour assurer le développement et l'épanouissement culturel et linguistique des jeunes. Les parents font éduquer leurs enfants dans des écoles françaises afin qu'ils puissent devenir bilingues. On semble croire que si les enfants n'apprennent pas le français à l'école, ils deviendront unilingues anglais. Mougeon (1984), pour sa part, indique que la majorité des enseignants se sentent souvent frustrés vis-à-vis de la difficulté de leur tâche. Certains préconisent donc la non-admission des élèves anglo-dominants qui, selon eux, ont un effet retardateur sur les franco-dominants. Selon Churchill (1985), «Un tel choix pourrait sans doute se justifier, (...) mais le débat commence précisément au moment où l'on voudrait privilégier l'un ou l'autre de ces critères d'admission» (p. 202). Mais en fin de compte, le climat culturel et linguistique de l'école n'est-il pas à la fois fonction du milieu et de la langue dominante au foyer (Desjarlais, 1983)? Néanmoins, au risque de tomber dans le piège du déterminisme social, il faudra réexaminer l'école en tant que lieu d'intervention sociale sur les pratiques linguistiques. En effet, si l'absence de règles sociolinguistiques au sein d'un couple hétérogène provoque une baisse du taux de rétention du français chez les enfants, pourquoi en serait-il autrement au niveau des écoles? Pourquoi demander aux écoles de compenser pour ce que les parents ne sont pas prêts à réaliser eux-mêmes pour leurs propres enfants?

Il convient de souligner un dernier point à propos de l'exogamie: en général, ce sujet est cause de malaise. D'une part, on semble reconnaître son effet négatif sur la «population en général»; d'autre part, on est réticent à parler des contradictions qu'elle provoque dans la vie personnelle de chacun. Si un segment important de la population franco-ontarienne se retrouve à l'intérieur d'un couple hétérolinguistique, peut-on supposer qu'un bon nombre d'enseignants oeuvrant dans les écoles de langue française le sont également?

> *Il y a beaucoup d'enseignants qui sont mariés à des anglophones. [5-2]*

Suite à ce commentaire, on pourrait se demander quelles sont les perceptions des enseignants à l'égard de la francophonie? Quelles valeurs adoptent-ils? Parviennent-ils à mettre leurs valeurs en pratique? Nous terminons sur ces questions d'ordre idéologique qui seront reprises plus en détail dans la section 4.2.2.

4.2.1.3 *Le statut socio-économique et la mobilité sociale*

Les commentaires des enseignants sur la mobilité sociale et le statut socio-économique de leurs élèves ont été peu nombreux et pour la plupart, seulement descriptifs. En effet, l'information que nous ont fournie les intervenants sur ces sujets se limite à quelques descriptions du statut socio-économique des élèves. Comme nous le verrons un peu plus loin dans cette section, la mobilité sociale est en grande partie fonction de l'éducation. Il y a donc lieu de se demander pourquoi les enseignants sont si peu loquaces sur ces sujets, pourtant si importants? En sont-ils ignorants? Peut-être n'osent-ils pas les aborder? Chose certaine, aucun enseignant n'a fait allusion à l'influence que peut avoir l'instruction et le système scolaire sur la mobilité sociale des jeunes francophones de l'Ontario. Ils n'ont pas tenté de sortir des limites de l'école pour discuter des problèmes que posent l'enseignement en milieu minoritaire. Ils n'ont pas établi de relations entre la mobilité sociale, l'éducation et la pédagogie adaptée à une clientèle hétérogène. Ces constatations soulèvent plusieurs points d'interrogation au sujet de la formation des enseignants ainsi que de leur vision de l'éducation et de l'école. Peut-être y trouverons-nous certaines réponses dans l'analyse de l'idéologique et du didactique.

Étant donné le peu d'information que nous avons recueilli sur la mobilité sociale et le statut socio-économique des élèves fréquentant les écoles de langue française de l'Ontario, nous avons dû recourir à d'autres études qui en font une excellente analyse. Nous présenterons d'abord quelques notions de base sur ces deux concepts sociologiques, puis nous examinerons la situation des Franco-Ontariens en ce qui concerne: 1) leur niveau de scolarisation; 2) leurs principales occupations; 3) leur taux de participation au marché du travail; et 4) leurs revenus.

En premier lieu, nous avons emprunté à *l'Encyclopédie Universalis* la définition suivante de la mobilité sociale:

> *l'ensemble des mécanismes statistiquement significatifs qui décrivent soit les mouvements des individus à l'intérieur du système professionnel au cours de leur existence, soit les mouvements qui caractérisent les individus d'une génération au regard de la suivante ou des suivantes. (vol. 15, p. 505)*

Les études s'accordent généralement pour confirmer qu'au moins deux facteurs semblent déterminants en ce qui concerne la mobilité sociale, soit le rôle de la famille et le rôle du système scolaire. Nous examinerons sommairement l'apport de l'héritage familial avant de passer à l'influence de l'école.

Selon Bendix et Lipset (1959), le statut socio-professionnel est fonction de l'éducation certes, mais il faut d'abord examiner l'arrière-plan familial qui détermine en définitive le niveau d'éducation et le choix de carrière (p. 296). En effet, on constate que les enfants issus de familles de statut inférieur ont moins de chances de continuer leurs études que ceux issus des familles de statut plus élevé. Les auteurs soulignent que, à niveau d'instruction égal, les fils de cols bleus commencent le plus souvent par un travail manuel tandis que les fils de cols blancs commencent généralement par un travail non manuel. À la suite d'une enquête qu'ils ont mené aux États-Unis, les auteurs ont également abouti à la conclusion suivante:

> *Quelle que soit leur origine, les conseils en matière d'orientation professionnelle sont plus souvent donnés aux individus dont les familles peuvent se permettre de leur offrir des études prolongées. Ces conseils semblent être également plus réalistes et plus utiles que ceux donnés aux enfants de la classe ouvrière. Les effets de ces facteurs de l'arrière-plan familial ainsi que de quelques autres encore transparaissent dans le choix par un individu de son premier métier. (p. 296)*

C'est donc dire que l'origine sociale d'un individu détermine déjà en grande partie les possibilités qui s'offrent à lui. Nous verrons plus loin où se situent les jeunes Franco-Ontariens sur l'échiquier socio-économique et, par conséquent, quel est leur degré de mobilité sociale.

L'un des objectifs proclamés par les sociétés libérales est la réduction des inégalités sociales par l'entremise de l'instruction gratuite et obligatoire. Il s'agit, en fait, d'éliminer les facteurs externes causés par l'origine sociale et d'opérer, au niveau des écoles, une sélection basée sur les aptitudes intellectuelles (Mellouki et Ribeiro, p. 116). Mais il semble que malgré cette bonne volonté, l'influence du milieu familial prévaut tant sur les projets d'avenir que sur le niveau d'éducation réellement atteint. Néanmoins, bon nombre d'études confirment la contribution de l'éducation à la mobilité sociale: plus le degré d'instruction est élevé, plus les chances d'avoir un statut supérieur ou moyen sont grandes.

Une des conséquences de la démocratisation de l'enseignement est l'augmentation des taux de scolarisation qui, à son tour, a également de lourdes conséquences. Selon Boudon (1973), l'école a dorénavant plus de poids dans les mécanismes de la mobilité sociale et, par conséquent, plus d'emprise sur le destin des individus (p. 214). On ne peut alors s'empêcher de s'interroger sur l'emprise que peut avoir l'école française ontarienne sur le destin des jeunes francophones, ou, du reste, sur l'avenir de la francophonie en Ontario. Malheureusement, il semble que très peu d'enseignants aient entamé cette réflexion.

Si on s'accorde pour dire que l'éducation favorise la mobilité sociale, certains chercheurs, par contre, affirment que le système scolaire y constitue une entrave. Selon Boudon (1973), l'existence de strates sociales entraîne l'existence de disparités devant l'enseignement qui s'accentuent aux niveaux plus élevés du système scolaire. Ce dernier parle alors de «l'effet multiplicatif» des inégalités sociales qui résulte de la combinaison de la stratification sociale et du système scolaire. En effet,

> *(...) tous les systèmes scolaires, avec des modalités différentes, assument une fonction de sélection scolaire, et par suite de sélection sociale. Comme, d'autre part, les mécanismes de sélection scolaire ne sont pas indépendants des origines sociales des élèves, il en résulte que le système scolaire ne corrige pas — loin de là — les inégalités dues à l'héritage familial. (Encyclopédie Universalis, p. 507)*

Encore une fois, il y a lieu de se demander comment le système scolaire franco-ontarien, en tant que sous-système d'une société minoritaire, contribue ou ne contribue pas à l'ascendance sociale de ses jeunes. Quels sont ses mécanismes de sélection scolaire? Par ailleurs, on constate que la mobilité sociale varie d'un pays à l'autre et d'une époque à une autre (Mellouki et Ribeiro, p. 111). Cette variation semble tenir du degré d'ouverture que présentent les diverses structures sociales ainsi que de la situation politique et économique d'une société donnée. La mobilité sociale est également relative aux yeux des individus qui peuvent valoriser, à divers degrés, certains rôles et certains statuts socio-professionnels. Par exemple, certains accordent plus de prestige aux vedettes du sport et du cinéma, tandis que d'autres semblent valoriser davantage les professions libérales. Dernièrement, on constate que les voies d'accès à la mobilité sociale sont multiples et changent avec le temps. C'est ainsi qu'à l'heure actuelle, l'éducation semble un moyen privilégié de mobilité sociale dans les sociétés occidentales.

La mobilité implique un changement de statut au sein de la société, soit d'ordre géographique, professionnel, économique ou autre. Mellouki et Ribeiro (p. 109) s'entendent pour dire que le statut est la position sociale qu'une personne occupe dans la structure d'un groupe donné. Par ailleurs, ils indiquent que les facteurs les plus déterminants en ce qui a trait au statut comprennent le pouvoir, la richesse, le prestige et la place occupée dans le processus de production de la société. Les auteurs poursuivent en précisant qu'on distingue généralement les statuts attribués et les statuts acquis. Les premiers font référence à des statuts dont on hérite, sans efforts à fournir. C'est le cas de l'appartenance à une nation, à un groupe ethnique ou à une famille riche, par exemple. Les seconds sont ceux que l'on acquiert par le travail individuel. Toutefois, ils n'hésitent pas à remettre en cause les statuts acquis en affirmant que:

> *(...) toute acquisition de statut suppose généralement un ensemble de conditions sociales qui ne dépendent que fort peu de l'action personnelle (...). Dire d'un individu «qu'il ne doit rien qu'à lui-même» n'est donc jamais tout à fait exact, car la réussite dépend de chances et de possibilités qui ne sont pas distribuées de façon uniforme. (p. 109)*

Voyons maintenant où se situent les Franco-Ontariens dans l'échelle de l'ascension sociale et quel rôle y joue l'éducation. Pour ce faire, nous nous servirons de données du recensement fédéral de 1986.

En étudiant le niveau de scolarisation des francophones de l'Ontario, Bernard (1988) affirme que: «À tous les niveaux de scolarité, les francophones se retrouvent dans une situation moins avantageuse que l'ensemble de la population» (p. 65). En effet, pour les personnes âgées de 15 ans et plus, 22 % des francophones n'ont qu'une scolarité de niveau primaire tandis que ce chiffre tombe à 10 % chez les anglophones. Au niveau secondaire, 31 % des anglophones ont terminé leurs études contre 26 % pour les francophones. Enfin, 7 % des francophones ont terminé des études universitaires avec diplôme contre 11 % chez les anglophones. Le taux d'analphabétisme est un indice important du niveau de scolarisation. En Ontario français, toujours chez les 15 ans et plus, les données indiquent que près du quart de la population (22 %) est analphabète. Bien entendu, le pourcentage varie d'une région à une autre; il atteint jusqu'à 30 % dans le Nord-Ouest. En résumé, il ne reste qu'à souligner les conclusions de l'ACFO (1989) sur la scolarisation des Franco-Ontariens:

> *En 1986, les Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes sont encore pour une large part analphabètes. Ils restent sous-représentés parmi la population ontarienne à avoir reçu une éducation postsecondaire. Peu sont diplômés universitaires, même chez les jeunes. La sous-scolarisation des francophones de la province a des implications immédiates sur leur insertion dans le marché du travail. (p. 24)*

Sur le plan des emplois occupés par les Franco-Ontariens, il est intéressant de noter d'abord que 67 % d'entre eux appartiennent à la catégorie des cols blancs et 32 % à celle des cols bleus. Vingt pour cent des francophones de la province faisaient du travail de bureau, 14 % étaient dans le domaine des services et 10 % détenaient des postes d'administration, de direction et de gestion. Pour les cols bleus, 10 % des francophones sont dans les secteurs de la transformation, de l'usinage et de la fabrication et un autre 7 % dans la construction. Selon Bernard (1988), les Franco-Ontariens sont sous-représentés dans les secteurs des

finances, de l'industrie manufacturière et de l'agriculture. Il est donc évident que même si les francophones de la province sont en majorité des cols blancs, ils sont loin de détenir des postes de pouvoir. En effet, plus du tiers d'entre eux sont des employés de bureau, dans les services et la vente. Doit-on comprendre que le bilinguisme les amène vers ces secteurs? Si oui, en sont-ils véritablement gagnants? Déjà un rapport entre le niveau d'éducation et le marché du travail commence à se dessiner. Dans leur enquête sur les aspirations des étudiants francophones du Nord-Est de l'Ontario, Laflamme et Dennie (1990) déclarent:

> *En général, ils aspirent à une profession qui les placerait dans la catégorie supérieure ou moyenne-supérieure de l'échelle des statuts socio-économiques des occupations canadiennes. Un nombre impressionnant d'entre eux, soit 20,7 %, veulent devenir enseignants ou occuper une fonction reliée à l'enseignement; ils aspirent en aussi grand nombre à des tâches administratives, à des carrières en droit, en médecine et en travail social. (...) Quoi qu'il en soit, il est socialement peu probable que de si grands projets viennent à se réaliser pour tellement d'individus. Le pourcentage d'abandon dans les programmes d'études constitue, sous ce rapport, un excellent indice de l'exagération des prétentions d'une multitude de jeunes. (pp. 66, 70)*

Les données indiquent que le taux de participation des francophones au marché du travail est légèrement inférieur à celui des anglophones (66 % contre 70 %). Cependant, les proportions varient beaucoup selon les régions. Par exemple, il y a une différence de plus de 10 points entre les régions du Nord-Est (60 %) et du Centre (71 %). Également, le taux de chômage est un peu plus élevé chez les francophones, soit 8 % contre 7 % chez les anglophones. Les jeunes Franco-Ontariens sont particulièrement touchés par le chômage. En effet, chez les 15 à 19 ans le niveau atteint les 20 % et chez les 20 à 24 ans, on indique un taux de chômage de 13 %. Face à cette situation plutôt pessimiste, on peut se demander pourquoi un si grand nombre de jeunes francophones choisissent tout de même d'abandonner leurs études ou même de ne pas les poursuivre très loin? Selon Laflamme et Dennie (1990),

> *L'effondrement des aspirations est provoqué par maintes raisons: la concurrence du marché du travail, la sélection des étudiants et des étudiantes, la reconnaissance de ses compétences, l'absence de modèles, l'effet de classe sociale, la régionalité, et tout ce qu'on voudra. Mais il a aussi en lui quelque chose d'original, quelque chose de proprement franco-ontarien, qui déborde les classes sociales, les régions, qui n'est pas absolument démarqué par les sous-catégories de la société franco-ontarienne. (...) La minoritude, le tiraillement entre deux cultures en sont, dans une large mesure, la cause. (p. 158)*

Cette dernière phrase est percutante. L'anomie culturelle, selon ces auteurs, est à la source des disparités sociales. Cette donnée sociologique doit être considérée lorsqu'on traite des effets de l'hétérogénéité.

Les auteurs ajoutent un peu plus loin que, «[l]'école finit par les désillusionner et par produire des découragements ou, parfois, moins gravement, des aspirations modérées.» Nous croyons que ces conclusions ont une grande portée pour la pédagogie du français en milieu hétérogène. En effet, ne serait-il pas du ressort de l'école de participer activement à diminuer, voire à éliminer cet état de minoritude chez les jeunes Franco-Ontariens par l'entremise d'un enseignement qui viserait à renforcer leur culture et leur langue tout en acceptant leur originalité?

Les revenus entre anglophones et francophones varient, bien entendu, selon leur taux de participation au travail. C'est ainsi que pour l'année 1985, le revenu moyen pour les anglophones était de 17 586 $ tandis qu'il était de 16 702 $ chez les francophones. Par ailleurs, on constate que les deux groupes se retrouvent généralement dans les mêmes catégories de revenus. Toutefois, les francophones se retrouvent un peu plus nombreux dans la catégorie des 25 000 $ à 39 999 $ et un peu moins nombreux dans celle de 40 000 $ et plus. On remarque également des différences régionales marquées. Par exemple, les francophones des régions du Nord-Est et du Sud-Ouest gagnent des salaires de moins de 10 000 $ dans des proportions de 36 % et de 35 %. C'est dans le Nord-Ouest que l'on retrouve plus de Franco-Ontariens gagnant plus de 40 000 $. Mais comme l'indique l'ACFO (1989):

> *Ne nous méprenons pas sur cette situation apparemment favorable: les francophones ont des revenus nettement supérieurs dans les seuls secteurs d'activité primaires, secteurs qui, rappelons-le, sont en régression. (...) À moins d'une attention spéciale accordée à une préparation adéquate de la main-d'oeuvre franco-ontarienne afin qu'elle puisse se tailler une place de choix dans les secteurs en expansion, l'écart entre francophones et anglophones sur le plan des revenus ne pourra que se creuser. (p. 21)*

Que nous révèlent toutes ces données sur le statut socio-économique et ultimement sur la mobilité sociale des jeunes Franco-Ontariens? De prime abord, on pourrait affirmer que leur situation semble généralement inférieure à celle de la majorité. Certes, le niveau socio-économique des francophones de l'Ontario s'est amélioré avec le temps, mais reste-t-il qu'il ne semble pas encore atteindre celui de la moyenne de la population. Certains auteurs ont tenté d'expliquer ce retard et un bon nombre de facteurs ont été identifiés, dont notamment celui de la minoritude. En effet, comment une communauté en état de perte linguistique et culturelle, peut-elle réussir à gravir les échelons pour finalement atteindre un niveau d'égalité avec la majorité? Comme l'indiquent les recherches, l'éducation est un des facteurs déterminants dans la mobilité sociale. Nous devons alors nous interroger sur l'éducation, sur le système scolaire franco-ontarien et sur son rôle face à cette minoritude. Comme nous l'avons souligné au chapitre 2, nous ne pouvons pas traiter d'hétérogénéité linguistique sans examiner ces questions. Nous devons également nous interroger sur le «contre-discours» (ce qu'on ne dit pas ou ce qu'on n'ose pas dire) des enseignants en ce qui a trait à la mobilité sociale de leurs élèves. À notre avis, les intervenants scolaires, de par leur rôle et leur formation, devraient être en mesure de dépasser le niveau descriptif de l'analyse sociale de l'éducation. Il est inquiétant de constater que la majorité des enseignants que nous avons interviewés ont une vision plutôt restreinte de l'éducation.

4.2.1.4 ***La religion***

Les enseignants nous ont fait part essentiellement de deux points de vue se rapportant à la religion et aux écoles françaises. D'une part, on

considère la pratique religieuse comme un élément important de la culture franco-ontarienne et, d'autre part, on soulève un problème causé par le parachèvement du financement scolaire. L'un des enseignants interviewé affirme même que:

> *La question de la messe c'est une chose sur laquelle on insiste à l'école. [2-1]*

Face à cette affirmation, on doit s'interroger sur le rôle de l'Église en tant qu'institution au sein de la communauté francophone de l'Ontario. Selon Bernard (1988), l'Église et la famille assuraient jadis la survivance et l'épanouissement de la langue et de la culture française. Mais aujourd'hui, il semble que ce ne soit plus le cas. Qu'est donc devenue l'Église dans le contexte actuel? Est-ce que l'Église parvient tout de même à appuyer la communauté franco-ontarienne et l'école en particulier? Nous verrons un peu plus tard l'importance des institutions dans le processus d'intégration d'une société.

Il y a lieu également d'examiner l'usage de la composante religieuse en salle de classe. L'enseignement de la religion est-il adapté aux valeurs humaines et spirituelles actuelles? Fait-on passer la religion comme un élément du patrimoine franco-ontarien? Nous avons vu au chapitre 2 l'importance de l'intégration du vécu culturel en salle de classe et, en revanche, l'effet pervers de la simple transmission d'éléments culturels du passé. Nous étudierons plus en détail, dans la section sur l'idéologie, quelle est la vision des enseignants en ce qui a trait au culturel et comment ils tentent de le transmettre.

Un second commentaire traite du parachèvement du financement scolaire.

> *C'est difficile de dire à l'élève anglophone qui veut aller dans une école catholique française, «tu peux pas venir dans notre école». Le problème c'est chez les élèves dont les parents sont catholiques anglophones et qui insistent pour que leurs enfants aillent dans une école catholique. [2-2]*

En effet, c'est en 1987 que le gouvernement ontarien accordait le financement des écoles séparées jusqu'à la fin du secondaire. Le système

des écoles séparées était alors en mesure d'accueillir les élèves qui, depuis vingt ans, devaient passer du système séparé au système public pour l'enseignement secondaire (Frenette et Gauthier, 1990). Mais avec la création de la loi 75, qui accorde aux francophones la gestion de leurs écoles, la guerre intestine entre Franco-Ontariens causée par des divergences idéologiques a en quelque sorte pris fin. En effet, une proportion impressionnante d'écoles secondaires publiques de langue française est passée sous l'égide des écoles séparées (Frenette et Gauthier, 1990). Une des conséquences de ces événements fut que dans plusieurs communautés, les seules écoles secondaires catholiques sont francophones. Ce qui nous ramène au commentaire précédent. Il va sans dire qu'il s'agit d'un problème délicat. Néanmoins, et compte tenu de tous les facteurs et principes exposés au chapitre 2, n'est-il pas contestable d'accorder à un élève de langue et de culture anglaise, qu'il soit catholique ou non, le droit de fréquenter une école de langue française? À quel critère doit-on accorder le plus d'importance: la catholicité ou la francité? Il semble que ce ne soit pas aussi évident pour certains conseils scolaires. Nous ne pouvons que souligner l'importance de fonder l'aménagement linguistique en milieu minoritaire sur des concepts plutôt que sur des idéologies.

4.2.1.5 ***L'institutionnalisation***

On admet aujourd'hui que la vitalité ethnolinguistique d'une communauté est fonction, entre autres, de son réseau institutionnel (Giles et al., 1977; Landry, 1982; Mougeon, Bélanger, Canale, 1977). L'implication de cet énoncé en ce qui concerne les écoles de langue française de l'Ontario est capitale, si l'on convient que l'école reflète la société qui l'alimente (Desjarlais, 1983). Avant d'examiner ce que les enseignants ont à dire sur les diverses institutions françaises de l'Ontario, il conviendrait de définir ce que l'on entend par *institution*.

Tout d'abord, l'institution proprement dite est un phénomène social en ce qu'elle inclut tout ce qui est créé par l'homme par opposition à ce qui est établi par la nature. À cette première notion, se superposera l'idée de l'homme en interaction avec l'homme, d'où la nécessité «d'instituer» des normes et des structures dans le but de satisfaire des

besoins sociaux de base. Dans le dictionnaire Marabout de *La Sociologie*, on définit l'institution comme «un ensemble d'actes ou d'idées, de croyances que les individus voient s'imposer à eux dans une société donnée» (p. 335). On ajoutera, cependant, l'idée de George H. Mead qui veut que l'individu puisse changer une institution «en fonction de l'idéal qu'il se fait des relations sociales» (p. 336). Nous retenons deux autres notions que Cloutier (1983) ajoute à sa définition de l'institution. Premièrement, il avance l'idée que l'institution fait partie de la culture d'un peuple parce qu'il en est le créateur. Deuxièmement, il souligne le caractère conservateur et statique de l'institution. Cloutier indique à ce propos:

> *Le fait que les façons de penser et d'agir soient régularisées, pré-arrangées, donne aux institutions une force de résistance au changement. En ce sens, l'institution scolaire a comme fonction de conserver et de transmettre la culture d'une génération à l'autre: l'école exerce ainsi une fonction essentiellement conservatrice de maintien de la culture d'une société. (p. 82)*

En général, les commentaires des enseignants sur les institutions entourant l'école qui pourraient lui apporter un appui linguistique et culturel varient, quoiqu'ils soient plutôt négatifs. Nous avons relevé quatre ordres de réponses qui témoignent, on peut le supposer, des préoccupations actuelles des intervenants scolaires.

Dans un premier temps, nous avons regroupé les commentaires généraux sur le milieu dans lequel se retrouve l'école. Nous constatons d'abord que les remarques reflètent, dans l'ensemble, une situation pour le moins difficile. Les enseignants sont très sensibles à l'ambiance socio-culturelle qui entoure l'école. Certains commentaires expriment des sentiments d'isolement, d'abandon, voire d'impuissance. Les écoles du Nord-Ouest sont particulièrement influencées par un milieu très anglicisé, mais il convient de souligner qu'elles ne représentent pas l'exception. En effet, dans toutes les régions, hormis celle du Nord-Est, on compte des écoles de langue française qui semblent étrangères à leur milieu. Certaines écoles, par contre, se retrouvent dans un cadre nettement français.

> *Il n'y a que très peu de services en français dans la région. Tout ce qui se fait à l'extérieur de l'école se fait en anglais ici. [1-1]*
>
> *Nous sommes dépourvus de ressources culturelles et franco-ontariennes dans la région. Nous sommes une île culturelle et linguistique dans une mer qui est souvent hostile envers nous. [1-4]*
>
> *Il y a peu de manifestations franco-ontariennes, francophones qui se passent. On a toute la misère du monde lorsqu'il y a une manifestation «artistique» parce que ça se passe en français. [5-4]*
>
> *Ici le coin de la ville est fort francophone. Pendant le carnaval, les activités françaises se déroulent en grand nombre à l'école, dans la paroisse même. [2-1]*

On note également que certains enseignants ont une position très claire quant à l'influence du milieu sur la francité de l'école.

> *C'est très difficile de parler français dans une école française. C'est très très difficile. Aussitôt que les élèves mettent le pied dehors pour les récréations, c'est fini. [3-1]*
>
> *L'enfant qui va sortir de l'école ici, je ne sais pas s'il va avoir vraiment le goût d'utiliser sa langue française parce que le milieu et tout le côté social ne le favorisent pas. [1-1]*
>
> *L'école où j'étais avant est en train de s'angliciser à cause du milieu lui-même qui perd de plus en plus sa caractéristique francophone. Il y a des commerces, des institutions de vieille souche francophone qui ne font des annonces qu'en anglais, même pas bilingue. [5-4]*

La seconde catégorie de réponses comporte l'influence des médias de masse, notamment la télévision et la radio. Pour la majorité des enseignants, l'omniprésence de la télévision et de la musique dans la vie des jeunes est indiscutable aujourd'hui. Cette situation a pris une ampleur telle que bon nombre d'enseignants se servent de vidéo-clips comme matériel pédagogique. Encore une fois, on se trouve devant des réactions diverses: certains reconnaissent l'appui qu'apportent les médias à la francophonie; d'autres considèrent qu'il n'y en a pas assez. Néanmoins,

les enseignants semblent tous reconnaître que, pour les jeunes, la culture française actuelle passe surtout par les médias de masse et que leur appui est essentiel. Voyons maintenant leurs commentaires.

> *Beaucoup de jeunes ont commencé à connaître la musique à la radio française. Les élèves m'ont sorti une peste de noms d'interprètes français, puis je les connaissais tous à cause de Pop Club, et quelques-uns que je connaissais d'avant ça, puis quelques-uns que je ne connaissais pas. [2-1]*
>
> *Il y a de gros efforts qui se font du côté des médias (télévision et radio) et du côté des vidéos-clips. Je pense que c'est là qu'on va gagner les étudiants. La télévision a tellement d'influence que je pense qu'il va falloir mettre beaucoup d'argent et beaucoup d'importance à cette télévision. [2-3]*
>
> *Pour la grande majorité des élèves, la chanson française c'est nouveau. Mais il y en a toujours quelques-uns qui connaissent les chansons. [3-4]*
>
> *La station radiophonique qui nous a le plus aidé c'est quand même une station anglaise. Les médias francophones se penchent plutôt sur des événements québécois. J'aimerais bien, moi, qu'ils parlent un peu de ce qui se fait en Ontario. Il y a tellement de choses qui se font en Ontario. La région ici elle est francophone, très francophone. On devrait avoir plus de support de la part des médias francophones. Par contre, lorsqu'on fait quelque chose de croche, là ils sont là. [5-3-1]*

Le dernier commentaire en particulier nous suggère peut-être plus directement que l'hétérogénéité linguistique et culturelle n'est pas indépendante du vécu sociologique pan-canadien. En effet, l'absence d'une radio ou d'une télévision nationale à vocation régionale semble nuire à l'école.

Le troisième ordre de commentaires porte sur l'appui d'institutions particulières, soit la bibliothèque, la garderie et les centres sportif et culturel. Avec l'école, la famille, et l'église, ces quatres institutions complètent généralement l'univers des jeunes jusqu'à la fin du secondaire. On remarque que les commentaires sont peu nombreux, mais très parlants quant au soutien que l'école devrait recevoir de sa communauté. Voici ce que certains enseignants ont à dire à ce sujet.

Il y a maintenant à la bibliothèque publique une petite section française. Mais les petits s'ils font du sport, c'est en anglais; s'ils font des activités, de la danse, de la natation, tout fonctionne en anglais. Alors tout leur bagage est amorcé en anglais. [1-1]

Vous allez à la bibliothèque, vous voyez que la bibliothèque est anglaise à 98 %. Puis deux petits recoins de rien pour les livres français. [1-4]

Du côté sportif, il y a des efforts qui se font pour que les élèves parlent français parce que dans les arénas, l'influence est très forte pour que les élèves parlent anglais entre-eux. [2-3]

Je trouve que l'assimilation ici commence à la garderie. Il n'y a aucun service francophone à la garderie. Les parents mettent leur enfant à la garderie, puis l'enfant perd son français. [1-1]

Notre classe va passer un après-midi au centre pour les personnes âgées et les vieillards leur font faire des choses dans le bois, tout ça. [2-1]

Le problème, c'est que la promotion de la culture française n'est pas attrayante. Nous avons un club canadien-français «de cartes». C'est (sic) des vieux et des vieilles du coin, Canadiens français, dont les enfants sont soit complètement assimilés ou sont des franglais. [1-4]

Il semble donc y avoir un manque généralisé d'appui de la part des institutions ou tout simplement une absence d'institutions françaises. Cependant, on doit se demander quel est l'apport des administrations des écoles et des conseils dans cette interaction avec les diverses institutions de leur communauté respective? Si, comme on le verra dans l'analyse de l'idéologie, les écoles insistent surtout sur des sorties impliquant des activités culturelles qui ne correspondent pas toujours au vécu des élèves, peut-on s'étonner que dans certains milieux les écoles fonctionnent presque en vase clos? En effet, il est difficile d'établir un réseau d'appui institutionnel dans son milieu, si on se limite à des activités telles que le théâtre et des visites organisées dans des musées ou des jardins zoologiques, qui bien souvent, sont dans les grands centres de la province. Nous ne condamnons pas ici de telles activités, mais nous estimons qu'elles ne sont pas suffisantes pour aider les jeunes à prendre véritablement connaissance de leur milieu socio-culturel. Pourquoi ne pas

organiser des visites, en français, à la caserne de pompiers de la municipalité ou encore chez un entrepreneur francophone de la région? En outre, n'y aurait-il pas lieu d'établir et d'entretenir des liens avec tout organisme socio-culturel présent dans la communauté?

Plus haut, l'institution est définie comme un ensemble de normes et de structures. On doit se demander, compte tenu du vécu des francophones minoritaires, si le terme «institution» ne renvoie pas à des constructions mentales datant d'une époque où les Franco-Ontariens n'avaient pas d'écoles secondaires françaises, où le bilinguisme, peu importe sa qualité, était idéalisé; où l'absence de la loi 8 obligeait les francophones à demeurer invisibles. Investir dans de nouvelles institutions prend du temps. Initier un changement institutionnel au niveau des mentalités, c'est un travail de longue haleine.

Le dernier ordre de témoignages se rapporte à l'école en tant qu'institution scolaire. Nous avons inclus d'abord des commentaires qui reflètent la perception des enseignants en ce qui concerne l'école de langue française en Ontario. Comment la définit-on? Accorde-t-on de l'importance à la distinction entre l'école «institution bilingue» et l'école «institution francophone»? Par la suite, nous examinerons quelques témoignages portant sur les institutions responsables de la formation des maîtres en Ontario français.

Les commentaires qui suivent illustrent la variété des définitions que donnent les enseignants à l'école de langue française ontarienne. Ils reflètent, à notre avis, un grand manque de cohésion au sein des écoles de langue française ontarienne, en ce qui a trait à la définition de leur mandat. Serait-il qu'à force de côtoyer le problème de l'hétérogénéité quotidiennement, on perd de vue l'objectif premier d'une école française? Il va de soi que derrière chacune de ces définitions se trouve une idéologie que nous verrons plus en détail dans la prochaine section de ce chapitre. Nous nous limiterons donc, pour le moment, à poser la question suivante: peut-on parler d'une institution scolaire francophone en Ontario ou tout au mieux, peut-on parler d'une institution scolaire francophone différente dans chaque région de la province?

Nous avons classé les témoignages selon trois types de visions: une vision déterministe, une vision relativiste et une vision intégrée.

1. VISION DÉTERMINISTE

Selon cette perspective, on accepte un état de fait parce qu'on n'a aucune prise sur les causes. Cette position s'apparente au fatalisme dont la caractéristique principale est de croire que la cause est perdue à l'avance. Il s'agit de ne pas trop s'affirmer par crainte de perdre le peu que l'on a acquis. Si on ne fait pas de compromis, on est éliminé, pensent certains informateurs. Pourtant, c'est justement ces compromis graduels qui enclenchent l'assimilation et la minorisation.

C'est une question de survie de l'école française que d'accepter des non-francophones. [1-1]

Les profs d'anglais enseignent l'anglais langue maternelle et les profs de français enseignent le français langue seconde dans une école française. C'est exactement ce que nous avons ici. [1-4]

Je pense qu'on devrait organiser nos programmes pour qu'on puisse enseigner aux petits anglophones. Ce ne sont pas des programmes adaptés pour les anglophones du tout. [3-1]

Certains croient que la survie de l'école française est compromise sans la présence des non-francophones pour des raisons de nombres. D'autres soutiendront au contraire que la présence des non-francophones compromet la survie de l'école franco-ontarienne pour des raisons d'ordre culturel. Qui risque de gagner? Et qui sont les vrais perdants?

2. VISION RELATIVISTE

Selon cette perspective, plus les programmes et les conditions de vie sociolinguistique dans l'école restent floues, moins on dérange. Et moins on dérange, moins on se sent obligé de remettre en cause. C'est ainsi que dans certaines écoles, on prendra des cours de langue et non pas des cours de français. Comment peut-on passer d'un cours de français à un cours de langue et estimer que ce soit une solution valable? N'y a-t-il pas dans l'exemple qui suit un cas de relativisme outrancier?

Avec un département de langues qui comprend le français et l'anglais, ça élimine la rivalité qui existait entre les deux. Nous étions capables de dialoguer plus facilement entre nous. Alors il n'y avait pas cette idée de confrontation entre les deux langues qui est historique. Notre clientèle qui est très assimilée, anglicisée, cela a beaucoup enlevé pour certains le spectre d'apprendre le français. Il n'y a pas de français, d'anglais, c'est un cours de langue. [1-4]

3. VISION INTÉGRÉE

Il s'agit d'une situation où on distingue entre les objectifs et les programmes des écoles d'immersion et des écoles françaises. On adopte une position précise par rapport au mandat de l'école de langue française.

La tendance actuellement, si vous voulez, c'est que si l'enfant ne peut pas s'exprimer en français on le dirige vers les écoles d'immersion. [5-3-1]

Cette école, c'est une école, comme de raison, francophone puis on n'a pas beaucoup d'anglophones dans l'école parce qu'on a le système d'immersion. Si les deux parents sont anglophones, on les dirige automatiquement vers les programmes d'immersion parce que les programmes d'immersion sont faits pour une culture anglophone. Alors les parents qui sont anglophones placent leurs enfants dans les écoles d'immersion pour leur faire apprendre la langue. [5-2]

Comment expliquer ce manque de cohésion entre les visions par rapport au mandat de l'école française ontarienne? S'agit-il d'arguments qui justifient des comportements (par exemple, on doit accepter des non-francophones pour avoir une école française)? Comment ces visions divergentes influencent-elles la pédagogie du français? Y a-t-il moyen de trouver une vision claire et commune sans compromettre les distinctions régionales? Comme nous l'avions indiqué au chapitre 2, ces trois visions reflètent essentiellement le conflit qui existe entre francophones non minorisés et francophones minorisés, c'est-à-dire entre ceux qui endossent une vie communautaire réellement française en Ontario et

ceux qui, à notre avis, préconisent le bilinguisme même quand celui-ci est soustractif. Avant de donner une vision précise aux écoles, il faudra sans doute que la communauté franco-ontarienne s'en donne une d'abord.

Au niveau de la formation des maîtres, deux écoles françaises des sciences de l'éducation sont présentement à la disposition des francophones de cette province. Il n'en demeure pas moins qu'une bonne part des intervenants scolaires en fonction à l'heure actuelle ont été formés, à un moment ou à un autre, dans des institutions anglaises.

> *La plupart des enseignants de toute façon ont dû faire l'université anglaise. [3-4]*

Quel est l'impact de cette situation sur l'école de langue française en Ontario? Si l'identité et le sentiment d'appartenance sont largement le fruit de l'interaction sociale, quelle sera la vision d'un enseignant qui a fréquenté des institutions scolaires et universitaires de langue anglaise? Qu'est-ce qu'il est en mesure de transmettre à ces élèves?

L'appui des institutions francophones de la communauté nous apparaît essentiel à la pédagogie du français au niveau des écoles. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, cet appui constitue une des conditions de réalisation du bien-être et de l'épanouissement de l'élève francophone de l'Ontario. À la lumière des commentaires recueillis jusqu'à maintenant, il semble qu'il n'y ait pas suffisamment d'interaction entre l'école et son milieu. Nous verrons plus loin dans ce chapitre si cette situation se confirme au niveau de la didactique et du changement que les enseignants sont prêts à adopter.

Nous avons également noté l'absence de commentaires qui indiqueraient que les répondants sont dérangés par le fait que:

1) l'absence d'une université française nuit à leur bien-être professionnel;
2) l'absence de programmes en français nuit à la mobilité sociale des Franco-Ontariens ainsi qu'à leur bien-être

communautaire (par exemple, le manque d'occasions de se retrouver entre amis francophones et de pouvoir faire des activités en français, etc.).

Non seulement les répondants ne réclament pas l'appui institutionnel, ils sont incapables de définir ou d'évoquer des situations où cela leur crée un tort.

4.2.1.6 *L'ampleur de l'hétérogénéité*

Nous venons de nous pencher sur le réseau d'institutions entourant l'école et, plus précisément, sur l'impact de ce réseau sur le milieu scolaire. Nous aborderons maintenant le vécu sociolinguistique au niveau de l'école et de la salle de classe. Nous examinerons tout particulièrement la question de l'ampleur de l'hétérogénéité.

Premièrement, qu'entendons-nous par «l'ampleur de l'hétérogénéité»? Nous ne reviendrons pas sur le concept de l'hétérogénéité que nous avons largement examiné au second chapitre. Nous nous attarderons plutôt sur ce qu'évoque la notion «d'ampleur», puisque c'est justement cette caractéristique de l'hétérogénéité que nous cherchons à cerner. *Le Petit Robert*, dans une première définition, nous propose l'idée d'une «largeur étendue au-delà du nécessaire». Puis, dans une deuxième définition, on indique qu'il peut aussi s'agir du «caractère de ce qui est abondant, a une grande extension ou importance». Nous retenons d'emblée les concepts «d'abondance» et «d'importance». Cependant, nous portons une attention particulière à la nuance qu'apporte l'expression «au-delà du nécessaire». Elle ajoute, sans contredit, l'idée qu'un seuil quelconque a été franchi. Si tel est le cas et si nous la transposons à notre étude, est-il possible d'identifier le seuil qui détermine l'ampleur de l'hétérogénéité dans les écoles de langue française en Ontario? C'est ce que nous tenterons de voir en parcourant les commentaires des enseignants.

Comment donc, se manifeste «l'ampleur» de l'hétérogénéité dans les résultats d'entrevues? Nous avons réuni dans un premier temps les commentaires portant sur les élèves, puis, dans un deuxième temps, ceux sur les enseignants.

Premièrement, on remarque que l'ampleur se présente en terme de nombre, c'est-à-dire qu'on a souvent l'impression que la majorité des élèves semblent éprouver des difficultés majeures à s'exprimer en français.

> *J'ai beaucoup d'anglophones à toutes les années. C'est pratiquement toute la majorité anglophone que je reçois à chaque année. Bien souvent j'ai tellement d'anglophones dans la salle de classe que je ne garde avec moi que ceux qui comprennent au moins le français. J'envoie d'habitude chez le moniteur ceux qui ne possèdent absolument rien en français. [3-1]*
>
> *La plupart des élèves ont avoué qu'ils pensent en anglais. [1-4]*
>
> *Ici, à l'école, c'est en majorité anglophone, c'est au détriment des jeunes francophones. [4-2]*

Il est à remarquer dans le dernier exemple que la notion de majorité se couple à la notion d'effet négatif sur les parlants français.

Quelquefois, on perçoit l'ampleur de l'hétérogénéité au niveau de l'ambiance socio-culturelle.

> *Il n'y a pas vraiment une ambiance franco-ontarienne, des activités franco-ontariennes, au niveau de l'école. [4-2]*
>
> *D'une certaine façon, je ne pense pas qu'on puisse dire qu'il y a une culture francophone dans notre école. J'ai des élèves qui ont un nom tout à fait canadien-français qui sont, à mon avis, des Anglais, des Canadiens-anglais parce que jamais ils regardent la télévision française, ils connaissent aucun chanteur français ou canadien-français. [4-4]*
>
> *Nous avons un club, le Club français, qui est au niveau des étudiants. On parle en anglais. Le journal étudiant est tombé à l'eau parce que les enfants étaient si mal à l'aise au point de vue expression française. Ils étaient trois ou quatre sur 130. [1-4]*

Il semble donc avoir une absence de vécu propre à la culture franco-ontarienne dans certaines écoles. Le fait d'être francophone se limite à la langue et même à cela, lorsqu'ils participent à des activités organisées à l'école, les élèves discutent en anglais entre eux.

L'importance de l'hétérogénéité peut se manifester également au niveau de la compétence linguistique des élèves.

> *Il y a très peu d'élèves qui maîtrisent la langue à l'oral. C'est un peu mieux à l'écrit. Il y a même des élèves qui parlent avec un accent anglais. Il y a des élèves qui traduisent de l'anglais au français. Il y a d'autres élèves anglophones qui ont beaucoup de difficultés à maîtriser le masculin et le féminin et c'est très ennuyeux dans les textes quand on lit toujours ça. Il y a des élèves qui effectivement en 9e année ne peuvent pas dire plus de trois mots sans échapper un mot anglais. [3-4]*

> *Mes élèves s'expriment beaucoup plus facilement en anglais, dissertations écrites, orales, etc., et puis ils en arrachent dans les classes de français et ce sont des Canadiens français. [1-4]*

Certains des commentaires ci-dessus nous indiquent également l'effet négatif de cette incompétence linguistique sur les enseignants et sur les élèves ne maîtrisant pas la langue. Il reste à savoir quel effet ce manque de compétence linguistique peut avoir sur les francophones.

Toute la question de la perception négative qu'ont les jeunes de la langue française témoigne également de l'ampleur de l'hétérogénéité linguistique et culturelle. Ce thème sera repris en profondeur au niveau de l'analyse idéologique.

> *On voit des enfants dans nos écoles qui refusent de parler français parce que c'est pas cool, c'est niaiseux, c'est stupide. [2-1]*

> *Les jeunes non-francophones sont nuisibles dans une salle de classe. Dès qu'il y a un anglophone à quelque part, on est porté à parler anglais. C'est l'occasion choisie pour parler anglais. Il y a des élèves à qui d'autres élèves n'oseraient pas parler français, même en salle de classe. [3-4]*

Le dernier témoignage nous révèle un problème majeur lié à la situation d'hétérogénéité linguistique et culturelle dans les écoles françaises de l'Ontario. Il s'agit de l'effet de la cohabitation des deux groupes culturels et plus particulièrement, des résultats de cette situation sur le groupe

minoritaire. Nous entendons par «résultats» toute la question de l'identité sociale, de la valorisation de sa langue et de sa culture, etc. Nous en avons discuté abondamment au chapitre 2 et nous y reviendrons au 4.2.2.

Nous avons retenu quatre ordres de commentaires que les enseignants ont faits sur leurs collègues et sur l'administration scolaire et qui peuvent nous éclairer sur l'ampleur de l'hétérogénéité.

D'abord, il semble que dans certaines écoles, il y a un manque de collaboration, voire de solidarité entre les enseignants et les administrateurs scolaires. En effet, plusieurs estiment qu'on a littéralement abandonné la lutte dans certains milieux scolaires.

> *C'est que j'ai l'impression que pour plusieurs professeurs le français c'est pas très important. L'important c'est l'enseignement et puis, si le pauvre élève ne peut pas s'exprimer en français bien, on va l'aider un peu en anglais ou bien on va carrément lui dire en anglais. Notre tâche comme professeur de français est très lourde parce qu'on a parfois l'impression de se battre contre un chat mort. On n'a pas toujours l'aide de tout le monde, on n'a pas toujours la coopération de tout le monde. Évidemment ça vaudrait peut-être la peine de demander aux élèves de parler français dans les corridors si tout le monde s'y mettait. Mais que quelques professeurs de français crient dans le désert, ça ne vaut pas la peine. [3-4]*

> *Il y a une espèce d'abandon de la part des profs, puis on sent vraiment que c'est presque un mouvement irréversible. On se sent englouti par cette vague anglophone. On est minoritaire, mais sur quoi est-ce qu'on peut compter quand on voit les collègues faiblir? Moi je trouve que c'est tout à fait inacceptable, mais plusieurs profs se sentent tout à fait incapables de contrôler au-delà de la salle de classe. Si on continue de reculer, on ne sera pas là pendant tellement plus longtemps. [5-3-2]*

> *Nos élèves parlent anglais dans les salles de classe et dans les corridors et quand j'ai fait le reproche au grand conseil, le directeur d'éducation m'a précisé qu'en Ontario il y a une réalité qu'on doit accepter. Et la réalité c'est que les francophones parlent en anglais partout. [1-4]*

Doit-on comprendre par ces commentaires que la majorité des enseignants estiment que la responsabilité du français revient aux professeurs de français de l'école? Doit-on comprendre aussi que les professeurs ont tendance à se responsabiliser uniquement au niveau de leur salle de classe et que ce qui se passe en dehors de ces limites ne les regarde pas? Si c'est le cas, comment peut-on communiquer aux élèves un sens de la communauté francophone? Comment peut-on même parvenir à renforcer leur sentiment d'appartenance, ce qui pourrait contribuer à rehausser leur fierté de parler français? Nous tenterons plus loin d'examiner ces questions par le biais des perceptions qu'ont les enseignants de la langue, de la culture et des deux groupes linguistiques avec lesquels ils vivent quotidiennement.

Certains enseignants témoignent du fait qu'ils ne se sentent pas toujours à l'aise d'exprimer leurs convictions quant à la langue. D'autres, au contraire, estiment que certains intervenants scolaires ne sont pas assez conscients de l'importance du fait français.

> *Il y a aussi des enseignants qui sont pro-français, mais qui n'osent pas trop l'afficher parce que ce serait mal vu, ils ne seraient pas populaires. [5-4]*

> *Je crois que la plupart des professeurs ne sont pas conscients de la culture, de la langue et ne sont pas politisés. [1-1]*

Ces commentaires remettent en cause le rôle de tous les enseignants en tant que «médiateur dans la socialisation qui s'effectue à l'école» (Trottier, 1983: 99). Suite à cette affirmation, Trottier soulève des questions qui nous semblent fondamentales au rôle de l'enseignant. Nous en avons choisi quelques-unes qui pourront servir à ce point-ci de matière à réflexion puisque nous y reviendrons plus tard dans ce chapitre.

> *Comment et jusqu'à quel point les enseignants réinterprètent-ils les normes et les valeurs culturelles que l'école leur demande de transmettre? Insistent-ils davantage sur la conformité aux normes et aux valeurs que la société peut demander au système d'éducation de transmettre ou sur l'adaptation et le changement de ces normes culturelles? En quoi et jusqu'à quel point les normes et les valeurs culturelles qui les caractérisent*

> *sont-elles différentes de celles qui prévalent dans le milieu dans lequel ils enseignent? Quel peut être l'impact du décalage culturel qui existe entre les enseignants et la population à laquelle ils enseignent, sur la relation pédagogique qu'ils développent et sur le rendement scolaire des étudiants? (p. 99)*

Déjà, en parcourant les commentaires précédents nous pouvons constater que les enseignants ont tendance à jouer un rôle plutôt passif quant à la transmission des valeurs culturelles propre à la francophonie de l'Ontario.

Le prochain ordre de commentaires peut également nous parler de l'ampleur de l'hétérogénéité. Il s'agit de remarques se rapportant à la perception qu'ont les enseignants de leur tâche. En effet, cette tâche est souvent perçue comme lourde, astreignante, voire impossible.

> *Se faire rappeler de parler français constamment c'est pénible pour le professeur et c'est pénible pour l'élève. Il y en a qui trouvent ça fatiguant. C'est fatiguant de se faire poursuivre tout le temps parce qu'il y en a qui s'aperçoivent même pas qu'ils parlent anglais. [3-4]*

> *Je suis toujours en train de leur rappeler une chose qui n'est pas agréable. Je ne le fais pas d'une façon méchante, mais il m'arrive parfois de perdre patience. Quand ça fait cinq ans qu'on dit au même élève de parler français, bien je leur dis «écoutez, si vous n'aimez pas ça parler français dans la salle de classe, allez dans une autre école, on n'a pas besoin de vous ici». [3-4]*

> *Que les élèves parlent français, c'est la responsabilité de l'enseignant, mais c'est presque impossible. [3-4]*

Ces témoignages rejoignent également le concept du rôle de l'enseignant. En effet, bon nombre d'enseignants semblent pris dans un rouage qui leur confère le rôle de gardien de la langue. On tente de changer les résultats (le fait de parler anglais) sans tenir compte de la source du problème (les perceptions et les préjugés que peuvent avoir les élèves par rapport aux deux langues). Ce rôle devient, avec le temps, lourd de conséquences: agressivité, tensions accumulées, sentiments d'impuissance et de perte de contrôle, etc.

Devant l'ampleur de l'hétérogénéité, certains intervenants semblent même remettre en cause l'article 23 de la *Charte des droits et libertés* qui assure le droit aux minorités de langues officielles de chaque province de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue.

> *Tous ceux que j'ai moi sont en droit selon la loi d'être dans nos classes parce qu'un des deux parents a étudié en français. Des ayants-droit qui sont bien pauvres dans leur langue. [1-1]*
>
> *Ils ont un droit légal de venir ici. Puis c'est pas une question de venir ici pour bénéficier de la langue française. C'est venir ici pour parler en anglais. [1-4]*
>
> *Même si le parent est allé à l'école française ça ne veut pas nécessairement dire que l'enfant parle français. [3-1]*

Les commentaires précédents nous indiquent essentiellement que toute la bonne volonté du monde n'est pas suffisante en ce qui a trait à l'intégration d'un non-francophone à la culture d'une école de langue française. Ces commentaires nous révèlent aussi que dans de nombreuses écoles aucune intervention n'a été prévue, aucune mesure précise n'a été prise. L'enseignant se retrouve seul devant le problème de l'hétérogénéité et voilà que le sentiment d'impuissance le gagne. Comment se fait-il que le droit à l'école française n'est pas assujetti à un code de responsabilités de l'usager?

Même après avoir parcouru ces témoignages, il est difficile d'identifier le seuil qui détermine le niveau excessif de l'hétérogénéité dans les écoles francophones de l'Ontario. Cependant, le commentaire qui suit pourrait nous éclairer à ce propos.

> *Je pense que cette école est une des écoles où on peut dire que les élèves parlent encore français dans les corridors, que les étudiants parlent encore en français entre-eux. [2-3]*

Il semble que les écoles françaises qui se distinguent de leurs homologues, sont celles où les rapports entre les élèves, hors de toute situation d'enseignement formel, se font naturellement en français. Le seuil représenterait-il le moment où la majorité des élèves dans une école française discutent entre eux-mêmes en anglais? Ce seuil n'est accompa-

gné d'aucune norme linguistique ou sociale. Par exemple, «Nos élèves parlent français comme tous les francophones du monde». Ou encore, «Nos élèves prennent plaisir à se retrouver ensemble en français pour parler d'écologie». Il semble donc qu'on soit encore bien loin de la notion de bien-être et des conditions de réalisation culturelle et linguistique que nous avons exposées au chapitre 2. Ces commentaires souligneraient donc à nouveau que dans la majorité des écoles aucune intervention par le système scolaire n'a été anticipée. Quelles sont les normes d'échanges dans les écoles? Dans quelle langue communique-t-on avec les parents? Sollicite-t-on la collaboration des parents et de la communauté? Voilà quelques questions que nous examinerons plus en détail au cours du chapitre et qui nous aideront à déterminer comment le système d'éducation gère le problème de l'hétérogénéité.

CONCLUSION

Pour conclure cette section sur le vécu sociologique de la population des écoles françaises de l'Ontario, nous pouvons affirmer que la situation n'est pas des plus positives. En effet, il s'agit plus souvent qu'autrement d'une population anglicisée pour qui parler français se résume à une activité scolaire.

Un des facteurs déterminant cette situation semble être l'exogamie. Un bon nombre d'élèves sont issus de mariages mixtes où l'anglais prédomine à la maison et dans la vie sociale en général. Les enseignants nous rapportent que les parents font peu ou pas d'effort pour aider leurs enfants dans l'apprentissage du français. On considère que cela est du ressort de l'école.

Un autre facteur important qui n'aide pas à encourager les jeunes dans leur langue est le manque de soutien de la part des institutions des diverses communautés. De nombreuses écoles ne semblent pas interagir avec leur milieu.

Bien que le statut socio-économique des francophones soit varié, il est toujours inférieur à celui de la population ontarienne. Nous avons vu que la mobilité sociale est largement influencée par

l'éducation et que le système d'éducation francophone ne semble pas en mesure de contribuer pleinement à la mobilité sociale des jeunes Franco-Ontariens. Certains auteurs affirment que la source de ce problème serait l'ambiguïté que cause le bilinguisme chez les francophones.

Enfin, les enseignants nous font part de l'ampleur de l'hétérogénéité qui existe dans la majorité des écoles. Elle se manifeste de maintes façons, dont le fait qu'une majorité d'élèves semblent parler surtout l'anglais. Elle se fait sentir également par l'ambiance socio-culturelle qui est loin d'être franco-ontarienne. L'ampleur se manifeste aussi par la piètre compétence linguistique des élèves et leur perception négative de la langue française. Chez les enseignants, elle se révèle par le manque de solidarité et la crainte d'exprimer leurs convictions quant à la langue.

Maintenant que nous avons passé en revue les données sociologiques qui nous permettent de mieux cerner la clientèle des écoles françaises de l'Ontario, nous pouvons examiner plus en détail les perceptions des enseignants quant à ces données.

4.2.2 Les concepts idéologiques

Nous aborderons maintenant les idéologies et les perceptions des enseignants en ce qui a trait à la question de l'hétérogénéité. Il va de soi que leurs idées et leurs perceptions à cet égard vont, ou devraient, influencer leurs actes, qu'ils soient explicites ou implicites.

Selon Duval, l'idéologie «est l'image formulée qu'on se donne d'une situation en même temps que l'ensemble des arguments qui justifient les comportements» (tiré de Trottier, 1983: 80). À ceci, Rocher ajoute que «dans l'idéologie, la collectivité se construit une représentation de ce qu'elle est, en même temps qu'elle explicite ses aspirations» (tiré de Trottier, 1983: 81).

C'est donc ce que nous cherchons à circonscrire dans cette section. Mais pour bien saisir la façon dont les intervenants perçoivent

l'hétérogénéité, il nous faut, de prime abord, comprendre ce que représentent pour eux la culture, le bilinguisme et la vitalité des groupes ethnoculturels en situation minoritaire.

C'est pourquoi, dans un premier temps, nous avons cherché à voir comment les intervenants perçoivent le concept de «culture», comment ils le rattachent à leur propre vécu (appartenance et identité sociale et culturelle), comment ils se différencient des autres (si tel est le cas) et comment ils se positionnent ensuite en tant qu'enseignants.

Dans un deuxième temps, nous avons voulu savoir comment les perceptions mentionnées précédemment influencent le positionnement des intervenants face à la présence des non-francophones dans les écoles françaises, face à leur intégration dans ces mêmes écoles et face aux moyens d'intervention.

En dernier lieu, nous avons cherché à savoir si les intervenants estiment que la formation reçue au préalable et en cours d'emploi pour traiter de l'hétérogénéité est appropriée et si celle-ci a une influence sur les idéologies qu'ils ont à ce sujet.

4.2.2.1 *La définition de la culture*

Quelle image les intervenants ont-ils du «culturel»? Comment cette image est-elle rattachée aux cultures qui les entourent et, plus particulièrement, quelle est leur appartenance culturelle et quelle place y occupe la culture franco-ontarienne?

De prime abord, tous les intervenants sont d'accord pour dire que langue et culture sont indissociables, qu'elles vont de paire.

> *La culture, c'est la langue comme telle qui est très importante et cette fierté d'être francophone et de communiquer en français. [5-1-2]*

> *La langue, ça va avec la culture. Et si on dilue trop avant même que nos enfants aient eu la chance de bien maîtriser la langue et de bien connaître leur culture, il*

> *y a quand même risque d'assimilation. Nos enfants sont plus en risque d'assimilation. Les anglophones n'ont pas ce risque-là. [5-1-1]*
>
> *L'école, c'est le foyer de la langue et la langue, c'est le véhicule de la culture. [1-4]*

Ceci n'a rien de surprenant si l'on sait, comme nous l'avons souligné au chapitre 2, que les Franco-Ontariens ont établi un lien direct entre leur langue et leur identité culturelle. En se différenciant par la langue, celle-ci revêt alors le symbolisme de «valeur centrale fondamentale» pour la survivance du groupe ethnique (Smolicz, 1982). En occupant une place saillante dans l'identité culturelle des membres du groupe ethnique, la langue joue également un rôle important dans les relations intergroupes, aussi bien en tant que symbole de défense, d'affirmation et de promotion qu'en tant que symbole d'acculturation ou d'assimilation (Hamers et Blanc, 1983). Cette position n'indique pas que la langue soit le seul facteur définissant la culture, mais on pourrait y détecter chez les tenants de la valorisation linguistique le recours à la langue comme symbole de la culture parce qu'il y a chez eux absence d'images culturelles autres que la langue.

Ayant établi le rapport intrinsèque entre langue et culture, nous avons donc voulu savoir ce que le mot «culture» évoquait aux yeux des intervenants. Nous avons reçu plusieurs définitions assez globales et abstraites à cet effet.

> *La culture, c'est d'abord une façon d'être. C'est une façon de vivre, c'est une façon de voir les choses. C'est un sentiment d'appartenance à une communauté linguistique et culturelle. C'est se savoir différent des autres. Se savoir différent des Anglais, des anglophones. On ne se pense pas comme eux, on n'agit pas comme eux. On est différent. Mais pas seulement différent pour le plaisir d'être différent mais on a nous-mêmes quelque chose à offrir, quelque chose que nous voulons vivre. [3-4]*
>
> *La culture, c'est la façon dont tu as été élevé, les habitudes que tu as dans la famille, dans la communauté. [3-1]*
>
> *La culture, c'est nos façons de penser, nos façons d'agir, nos façons de célébrer. [2-1]*

Il va de soi que le concept n'est pas des plus faciles à définir puisque nous baignons à ce point-ci dans l'intangible. C'est pourtant ici que la situation commence à se gâter et que la confusion s'infiltre. Précisons. Face à un rapport langue-culture que tous reconnaissent, il semble de plus en plus difficile de cerner le concept «culture» dans des paramètres autres que ceux de l'abstrait. La culture, telle que définie par les intervenants, devient de plus en plus floue au fur et à mesure que nous cherchons à la cerner dans le vécu actuel des gens. Pour pallier à cette difficulté soumoise et étoffer l'intangible, quelques intervenants ont cependant tenté d'apporter des distinctions, tout à fait justifiables, quant au concept lui-même.

> *Il y a ce qu'on pourrait appeler la culture avec un grand «C» — chansonniers, pièces de théâtre — et qui me semble secondaire. Elle n'est pas négligeable. Puis il y a la culture vraie avec un petit «c» qui est celle de tous les jours, le quotidien, le fait de vivre ou non, de penser ou non en français. [5-4]*

Contrairement à ce qui précède, la plupart des autres intervenants se contentent de parler des arts (théâtre, littérature, etc.) pour définir la culture. Force nous est de constater à ce point-ci la lacune qui se dessine face à une culture plus populaire, plus quotidienne. Comme nous le verrons par la suite, une telle absence dans le quotidien jouera incontestablement sur l'appartenance et l'identité culturelles des intervenants.

4.2.2.2 ***La perception des cultures***

Dans un cadre aussi vaste et aussi vague que celui que nous venons de présenter, et sachant qu'en situation minoritaire un individu se définit culturellement par rapport aux autres groupes sociaux qui l'entourent (Hamers et Blanc, 1983), il nous faut donc chercher à comprendre quelle est la nature de la perception que l'on se fait de sa culture face aux cultures ambiantes. Les exemples qui suivent témoignent de trois visions à cet effet.

> *Quand on parle de culture, on parle de religion. [4-2]*
>
> *La culture, c'est une question d'une certaine perception des choses, par exemple le rôle de la femme. [4-4]*
>
> *La culture, ce sont les traditions, les fêtes, les recettes et les chansons. [3-3]*

Dans le premier cas, la culture est vue comme une relation communale. Une culture dite «communale» (Héraud, 1978) est largement fondée sur un mode d'échanges internes et ne se veut ni linguistique, ni ethnique, ni nationale. Il ne s'agit, en fait, que d'une première étape dans la reconnaissance culturelle. Serait-ce alors que la culture d'origine n'occupe pas une place première aux yeux des intervenants? Si tel est le cas, nous pouvons d'ores et déjà nous interroger quant à la véritable appartenance ethnoculturelle des intervenants.

Dans le deuxième cas, la culture est perçue comme vécu temporel, c'est-à-dire dans le cadre d'une activité, d'une actualisation bien définie, tandis que dans le dernier cas, elle est vue de façon passéiste, c'est-à-dire sans aucune emprise sur le présent. À ce sujet, soulignons qu'aucun intervenant ne nous a proposé une vision de francité moderne. Tout au plus, on fait référence à une idéologie assimilatrice déguisée en modernisme ou en universalisme. Par exemple, «Montréal est une grande ville française moderne» ou «il serait bon que tous les francophones du monde s'épaulent les uns les autres».

Les propos précédents illustrent la perception interne face à une culture donnée. Mais quel est le rapport qu'un individu établit entre sa culture et celle des autres? On peut adopter, en fait, quatre types d'attitudes, soit une attitude de relativisme, de dynamisme, de déterminisme ou encore de statisme face à son vécu culturel.

Le relativisme culturel est l'attitude par laquelle on préconise un respect réciproque des différences et on remet en cause les valeurs absolues (Herskovits, 1972). Dans le cadre des propos recueillis, la perception relativiste se démarque nettement des autres.

> *J'apprécie beaucoup la culture. Moi, j'apprécie la culture, point. La culture italienne, française, portugaise, allemande, qu'importe. [1-4]*

> *Je tiens aux deux cultures, les deux cultures fondatrices. Puis je refuse rien aux Ukrainiens et aux Italiens. Il faut qu'ils acceptent de vivre dans la communauté canadienne et qu'ils acceptent ce qui est déjà là en place. [1-4]*

> *Moi j'accepte tous mes élèves, qu'ils soient Néo-Canadiens ou anglophones. Tout le monde vit comme il vit puis moi je les prends comme ça. [4-2]*

Deux questions importantes nous viennent à l'esprit à ce point-ci. Relativise-t-on les différences au détriment de sa propre culture? Ou encore relativise-t-on les inégalités afin de ne pas reconnaître les différences? Il importe donc ici de chercher à différencier les propos relativistes des propos assimilationnistes. Après tout, l'assimilationnisme culturel est à l'oeuvre quand un individu adopte des comportements qui sont contraires au maintien des valeurs centrales du groupe d'appartenance. Le relativisme est également présent quand un membre du groupe minoritaire n'a pas les mêmes exigences pour les membres du groupe de contact que pour le sien. Nous devons donc chercher à savoir dans quelle mesure les gens relativisent pour tenter d'atténuer les différences et quelles en sont les motivations.

Le recours au relativisme pour amenuiser les différences, attitude qui est manifeste chez bon nombre d'intervenants, complique davantage la situation. Il apparaît donc de plus en plus difficile de faire une distinction nette entre les cultures canadienne-française et canadienne-anglaise. On cherche davantage à trouver les similitudes qu'à accentuer les différences.

> *Même si nos cultures sont différentes, on a quelque chose de commun dans la musique. [2-1]*

Bien qu'il devienne de plus en plus facile de distinguer les deux cultures sus-mentionnées dites «nord-américaines» des autres cultures, il n'en demeure pas moins que face au multiculturalisme, les différences perçues sont un peu plus ambiguës.

> *Je constate que certains étudiants néo-canadiens s'amènent avec une vision bien spéciale du professeur, de son statut en salle de classe. On sent aussi chez certains Néo-Canadiens, en général, une drôle d'attitude face aux femmes puis on a eu de sérieux problèmes ici à l'école. (...) Les immigrants veulent réussir coûte que coûte. Puis ils ont tellement peur qu'on leur dise un bon matin, «bien toi là t'as pas le langage suffisamment*

développé pour pouvoir suivre». Ils s'agrippent à nos jupes continuellement. Entre les cours, ils sont après nous comme des mouches: «j'ai pas compris», «peux-tu me l'expliquer». Ils sont très très accaparants. C'est pas le cas de un ou de deux, ils sont tous comme cela. Ils ont en tête de réussir, de comprendre, ils sont prêts à travailler, à mettre le temps, des heures et des heures, à reprendre un exercice. Ils ont ce souci de bien faire et de répondre à nos exigences. [5-3-2]

C'est ainsi que, face à la culture anglophone et au multiculturalisme, la valeur centrale qu'est la langue s'estompe au profit d'autres marques visibles. Est-ce dire que le Canada est en train de nous habituer à un relativisme multiculturel unilingue anglophone? S'il est bien de relativiser, il y a lieu de se demander si cela se fait au détriment des valeurs centrales, surtout quand celles-ci sont fragiles. Ou serait-ce que le multiculturalisme révèle une faiblesse qui aurait été présente de toute façon?

Malgré une attitude relativiste assez prononcée chez les intervenants, nous avons néanmoins aussi relevé, dans une moindre mesure, des propos où l'on retrouvait un sentiment de dynamisme par rapport à la culture francophone ontarienne.

Si on regarde les chanteurs, si on regarde le théâtre, si on regarde tout ce qu'il y a de culture, on s'aperçoit que la culture franco-ontarienne existe et ça c'est seulement au niveau de la littérature; maintenant il y a tous les autres niveaux. Je fais beaucoup de la chanson avec mes élèves. Des chansons très modernes, des chansons actuelles. Alors si on les (sic) fait aimer des artistes modernes, il y a des chances qu'ils vont vouloir au moins avoir la curiosité d'aller voir s'il y a autre chose. [3-4]

Mais reste-t-il qu'en salle de classe de français, je pense, et dans toutes les autres salles de classe, dans tous les cours il y a toujours moyen de parler de culture. Il y a toujours moyen d'en faire aussi. [3-4]

Le folklore, c'est très important au niveau historique et c'est très important pour que les élèves puissent comprendre d'où ils viennent, etc. Mais reste-t-il qu'on vit dans le présent et on

> *ne veut pas faire de la folklorisation, retourner en arrière et vivre du passé parce que là on les perd. Mais il faut leur faire comprendre, leur faire voir, les rendre conscients que la culture existe vraiment aujourd'hui et qu'il y a des Franco-Ontariens qui sont parmi ces chanteurs, ces auteurs, ces sculpteurs. On en a une culture franco-ontarienne. [3-4]*
>
> *Il faut quand même qu'il y ait du dynamisme pour garder cette culture là aussi. Ca ne se fait pas tout seul que les élèves continuent à parler français. [2-3]*

Le dynamisme en soi, cependant, peut être une lame à deux tranchants. D'une part, une culture est dynamique si elle est fondée sur l'agrégation vécue, sur le contexte des réalisations. D'autre part, cependant, lorsqu'on parle de l'agir comme forme de dynamisme, on peut se retrancher plus souvent dans la conviction puisqu'on est assuré que la conviction fait agir. Une telle attitude ne nous indique pourtant pas qu'il y ait une emprise sur l'agir. Ce genre de dynamisme peut, plus souvent qu'autrement, demeurer à l'étape des «voeux pieux». C'est ainsi que le dynamisme peut favoriser la cohésion ou, au contraire, l'amenuiser. En d'autres mots, les rapports peuvent favoriser la convergence ou la divergence.

Bien que l'étude ne nous permette pas d'aller plus loin dans nos vérifications, il y a quand même lieu de se demander ici, sur la base des commentaires reçus, si les enseignants auraient vraiment un plan complet à nous proposer pour insérer l'agir dans le cadre scolaire.

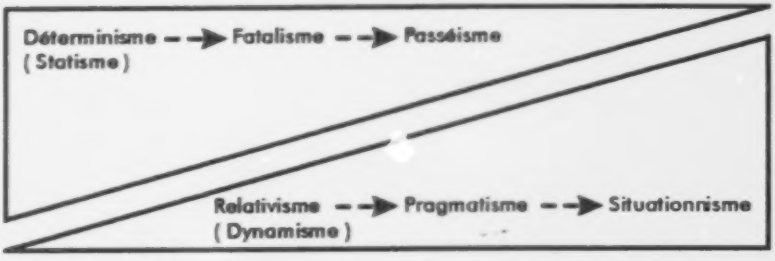
L'attitude dynamique que nous venons de voir contraste de beaucoup avec les attitudes déterministe et statique qui sont également ressenties chez certains intervenants.

> *Le coin de la ville est de plus en plus englouti dans le monde anglophone. C'est une réalité avec laquelle on devra apprendre à vivre. [5-4]*
>
> *Je trouve que toutes nos traditions chez les francophones se perdent graduellement chez nos jeunes. [5-1-2]*
>
> *Ce sont les arts qui vont nous garder — les arts et les fêtes folkloriques. [2-1]*

Le premier commentaire illustre bien le déterminisme selon lequel tout est relié à des événements antérieurs. La situation étant déterminée à l'avance, que pouvons-nous y faire? Chez certains, une telle attitude serait même qualifiée de quasi-fatalisme.

Les deux autres propos retenus témoignent du statisme perçu chez certains intervenants face à la vitalité ethnolinguistique du groupe francophone. Nous sommes donc aux prises avec une perception de non-évolution, perception qui explique déjà en soi la vision passéiste qu'ont certaines gens.

FIGURE 5: **Rapport entre le dynamisme et le statisme**



La position statique s'oppose à la position dynamique. La position statique part du déterminisme, à savoir la croyance dans la permanence de la nature des choses. Le statique mène au fatalisme qui, à son tour, mène au passéisme, c'est-à-dire à un amenuisement de la pensée culturelle.

Au contraire, le relativisme est une position dynamique, c'est-à-dire que les relativistes ont une pensée non arrêtée des rapports culturels et des valeurs. Le relativisme peut aussi mener au pragmatisme, c'est-à-dire vers une culture qui se vérifie dans l'action, laquelle est situationnelle. C'est ainsi que les relativistes ont tendance à aller vers une ouverture; ils vont chercher une définition situationnelle de la culture — «la culture c'est quand je fais ceci, cela».

Il y a donc une pointe grandissante et une pointe rétrécissante. La position dynamique ne mène pas toujours aux valeurs positives, mais

la position statique mène toujours au négativisme. En fait, le relativisme peut s'orienter soit vers l'assimilation, soit vers l'expansion de situations de transfert à l'intérieur de la culture d'attache.

4.2.2.3 *Les différenciations culturelles*

Ceci dit, il y a donc lieu de se demander si les intervenants perçoivent des différences entre leur culture et celle des autres, et, dans l'affirmative, ce qu'ils en pensent. Comme nous le mentionnions au chapitre 2, l'éloge de la différence est l'une des caractéristiques de l'interculturel. Lorsque la différence côtoie sans nuire, nous sommes en plein interculturel. Cependant, lorsqu'elle empiète sur l'identité, nous sommes dans un contexte assimilateur. Où se situent donc les intervenants dans tout ceci? Reconnaissent-ils les différences ou ne les voient-ils pas? Et dans les deux cas, pourquoi? Certains intervenants perçoivent une distinction au sein même de la culture francophone, et ce dans son sens le plus large. D'autres jugent important de distinguer entre culture franco-ontarienne, culture québécoise, culture française, tandis que quelques-uns préfèrent ne pas faire de distinction face à l'omniprésence de la culture anglophone.

> *La culture québécoise et la culture franco-ontarienne c'est pas la même mentalité. Même langue mais des façons de culture différente, des façons d'agir un petit peu différentes. [2-1]*
>
> *La moyenne des enseignants et des enseignantes de français ici sont des Québécois et Québécoises. Alors en partant, il y a un obstacle à franchir. On arrive ici avec l'idée majoritaire, l'attitude de majorité, puis on accepte très mal qu'on nous dise quoi faire puis qu'on nous pousse, qu'on nous bouscule. On n'a pas vécu la situation minoritaire comme l'ont vécu les Franco-Ontariens. [1-4]*
>
> *La culture canadienne-française, québécoise, n'est pas si différente de la culture franco-ontarienne. C'est mieux que l'anglais quand même. [5-1-1]*

Ces commentaires nous révèlent des notions sous-jacentes que l'on ne peut, à ce point-ci, ignorer. Dans un premier temps, on revient à la

notion de l'intangible, de l'âme, c'est-à-dire que la culture est quelque chose qui se sent et non quelque chose qui se fait. Est-ce donc faire abstraction du vécu qui s'y rattache?

Dans un deuxième temps, et suite à cette première remarque, soulignons l'absence de vécu dans les discours tenus. Une telle lacune n'est pas fortuite. Au contraire, elle pourrait fort bien être un réflexe de défense. Plusieurs intervenants sont sur la défensive en attestant plus facilement ce qu'ils ne sont pas, plutôt que ce qu'ils sont et ce qu'ils font. N'est-ce pas là le sort du minoritaire que d'avoir toujours à justifier, voire à amenuiser sa différence face au majoritaire? Cependant, lorsque le minoritaire ne perçoit même plus cette attitude, il y a vraiment lieu de s'interroger.

Dans un troisième temps, la plupart des enseignants font une distinction entre le «nous» et le «eux» dans leur discours. Cette attitude semble confirmer le sentiment non exprimé d'une certaine paranoïa sociale au sein du groupe. Ce sentiment s'explique peut-être en partie du fait que la minorité francophone est subordonnée à la majorité anglophone, c'est-à-dire que le vécu culturel se vit en marge d'une culture dominante. Force nous est de constater que les bases idéologiques et sociologiques fondamentales au bien-être socio-culturel des Franco-Ontariens font défaut. Il devient alors impossible de concevoir un projet de société typiquement franco-ontarien avec le Québec et les Néo-Canadiens d'expression française.

4.2.2.4 *La perception de la culture franco-ontarienne*

Suite à tout cela, et toujours dans une tentative de définition du concept de «culture», nous avons cherché à amener les enseignants à se prononcer sur ce qu'ils croyaient être la culture dite «franco-ontarienne». Les intervenants nous ont répondu comme suit. Leurs définitions se construisent à l'aide de particularismes qui mènent vers le déterminisme.

> *La question de la messe fait partie de notre culture, quand même de notre culture catholique. [2-1]*

> *Commencer à parler de culture, pour bien des gens, ça se résume à jouer aux cartes, à faire une partie de tire à la fin de la saison, etc. [1-4]*

Un seul intervenant a voulu se prononcer en termes précis sur ce qu'est un Franco-Ontarien dans son milieu.

> *Un Franco-Ontarien, dans le contexte ici, c'est pas un parlant français nécessairement. C'est un ou une élève qu'on a envoyé à l'école élémentaire, dont les parents sont francophones ou l'un des deux parents est francophone et qui ne parle à peu près jamais français à part dans la salle de classe de français. [3-4]*

Les autres, c'est-à-dire la grande majorité, s'y sont pris de façon indirecte.

> *Je pense qu'ils en sont même pas conscients de la culture francophone. Ils parlent français parce que c'est ce qui leur vient du ventre. C'est pas plus noble que ça. (...) Je ne suis pas convaincu que c'est important pour eux de parler français, mais c'est naturel. Ici je les sens plus à l'aise en français. Ce n'est même pas au niveau conscient. On a très peu souvent besoin d'intervenir pour les rappeler à l'ordre, de parler français, non ce n'est pas nécessaire. [5-3-2]*

À première vue, la référence au concept de culture comme étant issu de l'inconscient et du «ventre» peut paraître très acceptable. Ce n'est qu'en la contrastant à la référence suivante que l'on se rend compte que le concept est associé au manque de conviction. Ainsi pouvons-nous dégager une certaine confusion dans l'image qui se dégage de l'apprenant. Nous questionnons l'usage que font les intervenants du «eux» et du «ils» dans ces deux citations. Est-ce un effet stylistique ou est-ce la marque d'une distinction des locuteurs par rapport au groupe dont ils parlent?

Ces propos sont déjà signe de la dévalorisation qu'on attribue aux Franco-Ontariens, image dévalorisante qui se dessinera davantage dans ce qui suit. La culture sentie pourrait être suffisante en contexte

normal, mais en situation minoritaire, quand la langue est la valeur centrale d'un peuple qui ne la parle plus, il y a problème. En fait, on dévalorise la notion de culture telle qu'on la perçoit («ça vient du ventre») parce qu'il est difficile dans les schèmes élitistes de valoriser la langue telle qu'elle se parle.

À la lumière de ce que nous avons souligné précédemment (relativisme culturel, manque de vécu attribuable à la culture, dynamisme fondé sur la conviction plutôt que sur l'agir, atténuation des différences, différenciation par défaut, etc.), peut-on être surpris du fait que les intervenants aient peu de choses à dire au sujet de la culture franco-ontarienne?

4.2.2.5 *La représentation des groupes linguistiques*

Quelle image les intervenants se font-ils des anglophones, des francophones et des Néo-Canadiens? Comment perçoivent-ils les membres des groupes linguistiques, tant ceux de leur propre groupe d'appartenance que ceux de langue et de culture différentes? Comme nous l'avions mentionné au chapitre 2, la meilleure façon de savoir ce que les gens pensent de leur groupe d'appartenance et des autres groupes qu'ils côtoient, c'est de le leur demander. Cependant, en situation de bilinguisme, rien n'est aussi clair.

Les réponses que nous avons reçues à cette question nous portent à remarquer, en premier lieu, un certain paradoxe parmi les intervenants. D'une part, on définit souvent sa situation en la comparant à celle des autres. C'est ainsi que certains intervenants estiment que les écoles des autres villes sont plus anglicisées que les leurs, lesquelles font exception à la règle. Nous pourrions nous demander si une telle réponse de ce genre est en soi un réflexe de défense ou de paranoïa sociale, mais notre étude ne nous permet pas de le vérifier.

> *Ici, c'est peut-être une particularité dans la province. Quand on va dans d'autres villes, on entend souvent les élèves qui parlent anglais dans les couloirs dans les écoles dites francophones. [2-3]*

D'autre part, on souligne que la rivalité entre anglophones et francophones est toujours des plus présentes et que ce sera toujours le cas. Ceci nous ramène donc au déterminisme culturel.

> *Il y a une rivalité, une opposition, une confrontation entre les chefs de secteurs (anglais et français) et cela ne finit plus. Même si nous sommes tous Canadiens, qu'importe. Il y a toujours la semence de cette pollution qui est mise dans la terre et c'est fini. [1-4]*

Suite à ces commentaires, nous pourrions être portés à croire qu'en quelque sorte on évite, consciemment ou inconsciemment, la question de savoir comment sont perçus les membres des groupes linguistiques. Il est toujours plus facile de faire état de la situation ailleurs, commentaire qui peut par la suite justifier sa propre situation. Il est sous-entendu dans le commentaire précédent que celui qui réclame, revendique et exprime ses valeurs fait office de semeur de trouble, d'anti-conformiste, de révolté. Nous verrons dans ce qui suit de quelle façon le portrait se dessine.

La représentation des groupes linguistiques est délicate compte tenu des idées, fondées ou non, que les gens entretiennent les uns des autres. Les intervenants ne font pas exception à cette règle. Certaines idées reçues commencent à sortir au grand jour lorsque l'on attribue des caractéristiques particulières à chacun des deux groupes linguistiques et culturels.

> *D'après moi, chez les francophones, il y a plus de familiarité. Les gens sont plus amicaux que les petits anglophones. C'est plus froid, je trouve, chez les petits anglophones. [3-1]*

> *Je ne veux pas qu'on devienne des bigots comme les Anglais. [2-1]*

La question des idées reçues est largement le fruit du mécanisme principal qui influe sur l'évaluation d'une culture, c'est-à-dire l'ethnocentrisme. Tel que nous l'avons vu dans nos études, l'ethnocentrisme se manifeste quand on commence à croire que l'on est meilleur que les autres. S'agit-il ici d'ethnocentrisme? En quoi l'ethnocentrisme se distingue-t-il du racisme?

L'ethnocentrisme consiste, en fait, à attribuer une valeur spéciale aux particularités de son groupe d'attache tandis que le racisme consiste à nier aux autres le droit d'en avoir d'aussi valables. En situation minoritaire, là où les valeurs centrales ne sont pas nécessairement bien ancrées, il faut aussi tenir compte de l'effet pervers d'une propagande ethnocentriste, laquelle renforce les gens dans leur opinion que l'appartenance est négative, sans bénéfices personnels, ataviste ou de moindre qualité. Est-ce donc pour cela que plusieurs intervenants estiment que l'unité au sein même du groupe francophone laisse beaucoup à désirer, la solidarité chez les francophones ne se manifestant qu'en situation de crise et non sur un continuum?

> *C'est quand ça va mal que ça va bien, c'est-à-dire que quand on se sent attaqué et qu'on doit réagir pour survivre, on prend les moyens. Aussitôt que la francophonie a ses droits, elle parle anglais. Et aussitôt qu'il y a des Anglais vraiment négatifs qui sont anti-francophones, les francophones ont un regain émotif de francité ou de fierté. [5-4]*

> *Je vois des groupes, de petits groupes qui font des efforts considérables, mais je ne vois pas une grande unité entre les Franco-Ontariens. (...) Les élèves sont un reflet de la communauté. La communauté francophone ici patauge. Il y a des personnes admirables, mais plusieurs francophones se sont littéralement séparés les uns des autres. [3-4]*

De telles remarques indiquent-elles qu'il n'est possible d'intervenir auprès des regroupements francophones que si ceux-ci estiment que la situation est des plus criantes? Ou est-ce une justification anticipatoire à une non-intervention, c'est-à-dire une raison pour ne rien faire? Reste à déterminer si la question de l'hétérogénéité est perçue comme situation d'urgence ou s'il s'agit d'une cause perdue à l'avance auprès des intervenants scolaires.

Les commentaires sont peut-être aussi le signe du manque de cohésion ressenti à l'intérieur même du groupe francophone. Cette lacune joue contre l'identité culturelle et sociale du groupe et fait fi de ses valeurs centrales. Ceci est d'autant plus vrai si l'on sait que le sentiment d'appartenance à un groupe est largement inspiré par la fierté générée au sein même du groupe en question. Il semblerait en effet que les quelques

commentaires précédents soient empreints du signe assimilationniste. L'image que l'on a de son groupe d'appartenance est négative. C'est ainsi que s'installent le non-interventionnisme, le relativisme, le bon-ententisme et finalement l'anomie. Ces positions entraînent les masses vers la négation de leur différence propre, c'est-à-dire vers l'homogénéité unilingue du groupe dominant.

Peut-on donc être surpris de constater qu'à quelques exceptions près les intervenants ont des commentaires très défaitistes et, ce disant, refusent de reconnaître aux francophones une place acceptable au sein de la société?

> *Les anglophones sont en majorité au Canada et partout ailleurs. Quand ils arrivent dans un endroit francophone, on dirait qu'ils ont plus d'influence que les autres, par confiance peut-être. Cela fait une grosse force en arrière d'eux autres. [2-3]*

> *Les Anglais ne sont pas les méchants dans ça, je ne veux pas vous donner l'impression que ce sont des monstres. C'est un fait qu'on vit. Nous sommes chez eux quand même. Le Canada, c'est anglais. L'Amérique du Nord est anglais[e]. Nous sommes des étrangers dans notre pays, dans ce pays. À cause d'une bataille qui a eu lieu sur 5-10 acres de terrain en 1759. C'est fini notre affaire. [1-4]*

C'est ainsi que le francophone a une très piètre image de lui-même, ainsi que de son capital linguistique et culturel. De surcroît, plusieurs intervenants témoignent du fait que les anglophones sont supérieurs aux francophones, et ce en français, leur propre langue maternelle. On attribue les problèmes linguistiques des francophones au fait que leur langue est plus familière que le français écrit et parlé des anglophones. Ces derniers pratiquent, après tout, une langue plus normalisée, c'est-à-dire celle qui est enseignée. Nous sommes donc ici dans une situation de confrontation entre le vernaculaire et la norme que nous avons vue en 2.5.3. On en vient même à la conclusion qu'il s'agit d'une question d'intelligence.

> *Le petit bonhomme qui m'est arrivé cette année qui parlait pas le français va peut-être parler aussi bien le*

français dans quelque temps qu'un autre de ma classe ou d'une famille française mais à la maison, ils parlent anglais. [1-1]

En général, les non-francophones semblent être plus intelligents, c'est-à-dire qu'ils réussissent mieux sur le plan académique, donc ils sont plus doués. (...) Les francophones ont des problèmes de lecture que les non-francophones n'ont pas. Les anglophones ont plus de facilité à écrire que nos francophones parce qu'ils ont appris la langue, tandis que les francophones ont appris le français avec une langue plus familière. [3-3]

On ne peut, à ce moment, nier le fait que la perception entretenue par plusieurs répondants à l'égard des membres de leur propre groupe est on ne peut plus dévalorisante. Comment alors interpréter les propos sur la présence des non-francophones au sein d'une école si l'on sait que grand nombre d'intervenants ne semblent pas avoir grande estime des compétences linguistiques des francophones eux-mêmes? À ce chapitre, on relève deux tendances, ou tentatives d'explication chez les enseignants. Dans un premier temps, on brosse un portrait assimilateur très négatif des jeunes francophones.

Nos enfants ne possèdent pas plus la langue française. Ils ne sont pas forts en français, mais ils ne sont pas forts en anglais non plus. [5-1-2]

Les élèves d'origine canadienne sont assez fermés au cours de français. C'est parce qu'ils réussissent pas très bien. Au niveau de l'écrit, nos élèves sont très faibles et puis les notes sont assez basses en général. C'est peut-être ça qui les rebute. Mais entre profs de français, on se dit que peut-être qu'il faudrait être plus tolérants. Mais d'une autre façon, bien il y a quand même un standard, on ne peut pas élever les notes pour les encourager. [4-4]

Ces enfants sont assimilés pour la plupart. Ils sont abattus culturellement parlant, ils sont même acculturés. Ils sont ni francophones, ni anglophones, ils n'ont pas de culture quand ils parlent. Ils rentrent chez eux. Ils vivent dans des familles qui sont abattues, de parents qui ont laissé le combat, la lutte. Ils sont épuisés, ils ne sont plus capables. [1-4]

Dans un deuxième temps, on cherche à se justifier en répondant qu'il est impossible de nier l'impact de la langue anglaise sur les élèves, ni son importance sociale.

> *C'est «cool» de parler anglais, c'est bien mieux perçu chez les plus grands. [5-1-2]*
>
> *On voit des enfants dans nos écoles qui refusent de parler français parce que c'est pas cool, c'est niaiseux, c'est stupide. [2-1]*
>
> *Le monde est fermé aux personnes qui ne parlent pas assez bien l'anglais. On s'enlève ce qu'on pourrait faire au niveau du développement de la personne si on ne parle pas anglais. (...) Ça vient de très jeune, le manque de confiance que les francophones ont dans une région ou un pays où tu es souvent un peu écrasé, intimidé. L'anglophone, lui, s'est toujours attendu dans le public que l'anglais c'était correct. Le francophone, lui, n'est pas comme ça. [2-3]*
>
> *Le rythme de l'assimilation est très rapide. Après la deuxième, la troisième génération, ça tombe. [1-1]*

Ceci nous ramène au déterminisme et renforce l'attitude selon laquelle on n'y peut rien. En sachant que l'une des variables de la vitalité ethnolinguistique d'un groupe est la perception que les gens entretiennent à l'égard du groupe, et vu l'orientation des propos tenus par la majorité des enseignants, faut-il à ce point nous rendre à l'évidence que la vitalité du groupe francophone frôle la quasi-inexistence ou que la prépondérance des relativistes et des déterministes fait obstruction aux dynamistes? L'effet social des langues en contact en Ontario n'est plus à démontrer. Ajouter des personnes ne parlant pas français dans le système scolaire, c'est souvent la goutte qui fait déborder le vase. Ici les intervenants manifestent défaitisme et anomie des plus complètes.

4.2.2.6 ***L'image du bilinguisme***

Pour cerner davantage la question, nous avons tenté de comprendre l'image que les intervenants entretiennent à l'égard du bilinguisme. Les propos précédents brossent déjà l'esquisse du portrait que l'on se fait à ce

sujet. En fait, toute la question doit être vue sous deux angles: le bilinguisme individuel par rapport au bilinguisme social et le bilinguisme soustractif par rapport au bilinguisme additif.

Le bilinguisme individuel et le bilinguisme social semblent être du pareil au même pour la grande majorité des intervenants. Cette remarque est notable par l'absence même de commentaires distinguant les deux. À ce sujet, citons Mackey (1976), qui dit que «si la langue appartient en propre au groupe, le bilinguisme appartient en propre à l'individu. Pour qu'un individu utilise deux langues, cela suppose l'existence de deux communautés linguistiques différentes; mais cela n'implique pas l'existence d'une communauté bilingue» (p. 372). Après tout, une société dite «bilingue», où tout le monde parlerait les deux langues, n'aurait aucune raison de demeurer bilingue puisqu'elle pourrait aussi bien exister avec une seule langue. En outre, croire et promouvoir une société bilingue fait fi de la question des institutions linguistiquement homogènes. Cependant, ce ne sont pas tous les gens qui comprennent que le maintien du bilinguisme ne peut se faire que par le truchement d'institutions homogènes. Dans leur confusion, plusieurs croient que plus on bilingualise les institutions, plus les minorités ont une chance de survie au sein des institutions bilingues en Ontario. Or, il est bien connu que l'établissement d'institutions autonomes constitue une étape essentielle dans le développement et le maintien d'une minorité. Dans la mesure où la langue appartient au groupe, le groupe a besoin d'espace, de temps, de milieux reconnus comme francophones pour s'épanouir en français.

Il va de soi que le bilinguisme est un avantage personnel; mais qu'advient-il lorsque les membres du groupe minoritaire accordent la même importance à deux langues coexistantes? Surtout lorsqu'on sait que les deux ne sont pas sur un pied d'égalité sur les plans économique et politique. Ceci nous mène à la question du bilinguisme additif et soustractif.

Pour juxtaposer toute la question du bilinguisme (individuel et social) dans un plus large ensemble, examinons maintenant le contact des langues sous ce que Lambert et al. ont qualifié en 1975 de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif. Le bilinguisme est dit «additif» s'il a des effets positifs sur le développement linguistique et culturel d'un individu et s'il n'entraîne aucun préjudice à sa culture d'origine et à son

développement linguistique en langue maternelle. La langue seconde demeure ce qu'elle est, c'est-à-dire une langue seconde. Elle n'entrave pas la culture d'appartenance ni l'identité socio-culturelle. Par contre, le bilinguisme est dit «soustractif» du fait même qu'il diminue l'apport de la culture d'origine et a des effets négatifs sur le développement linguistique de l'individu (problèmes d'identité, risque continu d'assimilation linguistique et culturelle, etc.). Deux entités ethnoculturelles sont alors en compétition et ne se complémentent pas. En situation minoritaire, lorsque les valeurs centrales sont déjà fragiles et que la langue seconde occupe le même rang, ou un rang supérieur, que la langue première, nous sommes en situation de bilinguisme soustractif. C'est pourquoi, dans un tel contexte, les couleurs s'estompent et la confusion règne.

Ceci dit, bien que les enseignants ne remarquent pas de distinctions quant au type de bilinguisme pratiqué, ils soulèvent néanmoins deux perceptions chez les parents. À leur avis, certains parents estiment que le fait de parler français est quelque chose qui vient tout seul du simple fait d'être d'origine française. D'autres, par contre, croient qu'il s'agit de quelque chose qui se bâtit d'abord dans une langue et ensuite dans une autre.

> *Il y a des parents qui se donnent vraiment la peine, qui vont parler français chez eux. Mais il y en a d'autres qui te remettent la responsabilité. [1-1]*

> *Les parents choisissent d'envoyer leurs enfants dans une école française parce qu'ils veulent garder quand même leur langue française. Je pense qu'ils ne sont pas conscients de ce qui arrive quand ils les mettent à la garderie, puis après ils en deviennent plus conscients. (...) Les parents veulent que leurs enfants puissent autant jouer avec des petits anglophones. Ils ne veulent pas changer. Je pense aussi que les parents se font avoir facilement par un ou l'autre. Si les parents ne sont pas tellement éduqués, alors des fois ils ne voient pas assez le problème. Puis si quelqu'un qui est assez fort leur dit des choses, alors ils peuvent suivre sans voir le futur. [1-1]*

> *Les parents désirent qu'ils aillent à l'école française, mais ils ne tiennent pas à la langue. La très petite minorité tient à la langue. [3-1]*

Aux dires de plusieurs enseignants, un grand nombre de parents estime que pour être bilingue il suffit d'envoyer leurs enfants anglo-dominants dans une école française afin qu'ils puissent apprendre la langue seconde. Dans ce cadre, l'utilité d'apprendre le français se résume souvent à une fonction et la langue perd son caractère culturel, polyvalent et global.

> *Ils viennent dans une école française parce qu'un des parents parle français, puis ils veulent que leur enfant soit bilingue pour plus tard, pour se trouver un emploi. [4-2]*
>
> *Les parents non-francophones envoient leurs enfants dans une école française parce qu'ils commencent à découvrir que c'est bon d'être bilingue, d'avoir nos deux langues. [1-1]*

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, les parents ne comprennent pas toujours que la définition qu'ils se donnent du bilinguisme et d'eux-mêmes par le bilinguisme est sans rapport avec la forme d'enseignement que leur enfant reçoit. Certains ne mesurent pas l'importance de la contradiction qui existe entre leur vécu et les attentes posées sur leur enfant ou l'école.

Être bilingue, selon plusieurs répondants, c'est être capable de parler le français et l'anglais, et ce avec tous les avantages qui s'y rattachent. Maintes études démontrent cependant que tel n'est pas le cas réel en situation minoritaire. Comme nous venons de le voir, l'avantage de l'un est souvent le désavantage de l'autre.

> *Je suis bilingue, je peux fonctionner dans les deux langues. J'ai pas de problème avec ça. Je suis bilingue et je ne suis pas un assimilé. Quand j'avais le choix, j'étudiais les deux côtés du médaillon. Quand je voyais l'avantage d'étudier en anglais, j'étudiais en anglais. Quand je voyais l'avantage de le faire en français, je le faisais en français. [1-4]*

Souvent, cette idée, bien qu'exacte au premier abord, comprend aussi l'idée d'un choix non équivoque entre les deux langues. Lorsque la langue et la culture premières sont solidement ancrées, il n'y a pas de problème. Par contre, lorsqu'elles ne le sont pas, la confusion et les contradictions s'infiltrent. Ajoutons également l'inégalité sociale dans les

choix. On parle comme si on avait le choix alors que pour plusieurs et dans plusieurs situations, ils doivent parler l'anglais de toute façon. Est-il donc surprenant de noter que plusieurs francophones estiment s'exprimer mieux en anglais qu'en français?

> *On rencontre les parents. Ils conversent avec nous en anglais et ce sont des francophones. Ils insistent à dire «Je m'exprime mieux en anglais», mais ils peuvent très bien s'exprimer en français. Si l'enfant est là, la communication se fait en anglais. [3-1]*

Toujours dans cette même suite d'idées, la notion de bilinguisme est souvent perçue et entretenue comme une amalgamation des deux langues et non comme le maintien de deux langues distinctes dans deux cadres distincts. Aux yeux de plusieurs, la première définition solutionnerait bien des maux. En fait, ne s'agit-il là que d'une façon d'éviter le problème?

> *Avec un département de langues qui comprend le français et l'anglais, ça élimine la rivalité qui existait entre les deux. Nous étions capables de dialoguer plus facilement entre nous. Alors il n'y avait pas cette idée de confrontation entre les deux langues qui est historique. Notre clientèle qui est très assimilée, anglicisée, cela a beaucoup enlevé pour certains le spectre d'apprendre le français. Il n'y a pas de français, d'anglais, c'est un cours de langue. [1-4]*

De plus, on remarque quelques idées préconçues en ce qui a trait à qui pratique le bilinguisme, avec qui et quand. Ces commentaires donnent l'heure juste en ce qui concerne l'inégalité sociale des deux langues ou le point de départ du bilinguisme. Prétendre à l'égalité des chances, c'est perpétuer un bilinguisme assimilant.

> *L'anglophone ne sait pas le français, alors c'est le Français qui va lui parler toujours dans sa langue. (...) Beaucoup d'Anglais comprennent le français mais ne le parlent pas parce que tu l'as appris. C'est qu'il y a un manque d'ouverture. Les Français vont plier beaucoup plus vite que les Anglais. Les Anglais, s'ils ne comprennent pas, c'est tout de suite, ils n'aiment pas ça. [1-1]*

Pour d'autres, cependant, il n'est nullement question d'un bilinguisme amalgamé.

> *Moi quand je parle français, je parle français; quand je parle anglais, je parle anglais. Parle-moi pas dans un mélange des deux. [2-1]*

Grosso modo, le «bon bilinguisme» semble donc être l'apanage de la bonne entente entre les deux groupes linguistiques. Par ce fait même, la bonne entente signifie que le membre du groupe minoritaire parle la langue du groupe majoritaire. C'est ainsi que le bilinguisme est toujours le fait des minoritaires. Après tout, plusieurs estiment qu'être francophone signifie être bilingue.

D'emblée, de tels commentaires nous ramènent encore à un point soulevé au chapitre 2. Quelle est la valeur centrale des francophones pour justifier les commentaires précédents? Selon la plupart des enseignants, le problème, si problème il y a, vient du fait que les francophones eux-mêmes s'expriment plus facilement et plus souvent en anglais qu'en français. Ironie du sort ou problème social, on ne mentionne que rarement le fait que la présence des non-francophones à l'école soit le facteur responsable d'un tel comportement. Comme nous l'avions mentionné lorsque nous parlions du déterminisme, c'est le milieu qui prend le dessus, qui en est responsable.

Ceci nous ramène donc à la très piètre image du francophone telle que perçue par le francophone et que nous avions soulignée précédemment. La dévalorisation du groupe francophone par les francophones eux-mêmes est-elle signe avant-coureur d'un état d'anomie culturelle? On ne voit plus les distinctions, on ne se considère pas différent des assimilés, des anglophones. C'est comme si tout le monde faisait partie du problème. Si on ne voit plus de problème, c'est qu'effectivement il y a problème. Après tout, l'assimilation est une question de non-conscience. Selon Bernard (1988), la langue française en Ontario est subordonnée à la langue anglaise si bien que la majorité des Franco-Ontariens croient que le bilinguisme est l'élément culturel le plus important chez eux.

Pour renchérir, l'image que les francophones croient que les anglophones entretiennent à leur sujet est loin d'atténuer la confusion qui règne ou de revaloriser le groupe. Presque tous les intervenants remarquent le malaise qui s'impose lorsque les francophones parlent français entre eux en présence d'anglophones. On perçoit très bien que les anglophones se sentent infériorisés et dévalorisés lorsque les parlants français communiquent entre eux dans leur langue première.

> *Les Anglais semblent toujours penser que quand on parle en français, on parle d'eux et contre eux autres. (...) Alors à 10, 11, 12 ans, les élèves remarquent tout d'un coup qu'à cause qu'ils parlent français on les regarde de travers. [2-1]*

> *Nous, les Franco-Ontariens, avons parfois un petit complexe. On a toujours peur de parler français devant les anglophones. S'il y a un seul anglophone avec 50 francophones, on va parler anglais, c'est sûr. C'est la même chose chez les élèves. S'il y a un anglophone en classe, on se dit «bon celui-là c'est un anglophone donc on lui parle anglais». Il y a bien assez qu'ils se parlent anglais entre eux et s'il y a un anglophone entre eux c'est encore pire. [3-4]*

Quels sont donc les effets pervers de la relation exposée? Si les anglophones se sentent infériorisés, ils vont donc se sentir exclus. De ce fait même, ils vont avoir besoin de réclamer quelque chose: que l'on parle leur langue. Après tout, pourquoi les francophones font-ils une division sur la base de la langue? Quel est l'effet de cette vision des choses? Inversement, quand les parlants français sont dans une situation semblable et s'ils ne sont pas sûrs de leur appartenance, que va-t-il se produire? Le minoritaire, pour sa part, s'il se sent exclu et réclame le droit de parler dans sa langue, sera d'autant plus exclu parce que trop d'anglophones ne parlent pas français. La même situation entraîne des effets diamétralement opposés selon la position qu'occupent les intervenants.

4.2.2.7 *L'image du multiculturalisme*

Quelle est l'image que l'on se fait du multiculturalisme? À ce chapitre, et contrairement au précédent, les commentaires ne sont

que positifs. On remarque la présence de Néo-Canadiens et ce que l'on dit à leur sujet n'esquisse que les bienfaits de la mosaïque culturelle.

> *On commence à voir des gens qui sont francophones, mais qui n'ont pas de culture franco-ontarienne, c'est-à-dire des gens qui peuvent nous arriver d'Afrique, des Antilles, d'Europe et qui n'ont pas la même mentalité. Alors là, c'est non seulement une rencontre de dialectes ou d'accents, mais une rencontre de cultures. [5-4]*

De tels propos ne sont pas surprenants dans ce contexte si l'on comprend que le multiculturalisme n'est pas chose courante dans trois des cinq régions à l'étude. D'ailleurs, comment peut-on craindre ce qui n'est pas ouvertement à craindre? Cependant, il nous faut quand même nous demander si on parle des mérites du multiculturalisme parce qu'effectivement les Néo-Canadiens ne posent pas de problème, ou est-ce pour contourner la question des non-francophones?

> *Les enfants sont très très très ouverts sur les autres nationalités. Ils respectent beaucoup les autres nationalités puis aiment en parler. Les élèves aiment beaucoup s'écouter, écouter, savoir les cultures des autres pays. [4-2]*

> *Les Néo-Canadiens aiment beaucoup l'atmosphère de l'école, l'accueil qu'on leur fait. Le racisme existe peut-être, comme dans toute société, mais les gens semblent très bien... l'individu est accepté. C'est comme partout ailleurs. Qu'il soit blanc, noir ou jaune, ça n'a aucune importance. [5-3-1]*

Cependant, quelques intervenants ne se leurrent pas quant à la teneur réelle de la situation.

> *Cela ne m'a pas pris longtemps pour comprendre que le Canada est très réceptif aux cultures en tant que culture anglophone. Et le plus tôt que tu t'anglicises, mieux que ça va être. C'est de l'hypocrisie flagrante. Vous avez des immigrants qui sont là depuis une génération même pas, qui sont maintenant en position de nous dicter notre façon de vivre au Canada. [1-4]*

> *Il est plus facile aussi d'être tolérant lorsque les gens sont en minorité. Aussitôt que la minorité devient importante, la tolérance devient de plus en plus difficile. [5-4]*

En fait, nous croyons que le multiculturalisme est un facteur externe qui exerce une pression sur la communauté franco-ontarienne dans le sens qu'elle doit se définir plus précisément et plus rapidement. Bien que certaines gens voient plus positivement la venue massive d'immigrants parce cela déplace le «problème», le multiculturalisme pourrait être l'un des éléments permettant aux francophones, voire les obligeant, de se redéfinir socialement. Le cas échéant, les convergences et les divergences idéologiques et pratiques entre francophones d'origines diverses n'iront qu'en s'accentuant, soit en faveur du groupe francophone ontarien, soit en sa défaveur.

4.2.2.8 ***La position et disposition des intervenants***

Nous avons vu de quelle façon les enseignants percevaient les autres cultures ainsi que la leur, comment ils se représentaient les groupes linguistiques et l'image qu'ils se faisaient du bilinguisme et du multiculturalisme. Maintenant, nous cherchons à savoir comment ils se positionnent face à la présence des non-francophones dans les écoles françaises, à leur intégration et aux interventions possibles. Telle est la question que nous cherchons à circonscrire dans ce qui suit.

De prime abord, les positions ne semblent pas très claires. Elles vacillent grandement, tout comme le faisaient les perceptions. Mais qu'essaie-t-on de nous dire dans tout cela?

Premièrement, la vision de ce qu'est une école qui se dégage de certains intervenants en est une d'harmonie et de principes hautement prisés.

> *L'école ici c'est aux élèves, pour s'entraider, partager, travailler fort. D'autres fois on a du plaisir ensemble. (...) Pour les élèves, l'école c'est souvent le lieu par excellence où il se sentent voulus, ils savent où sont les lois. [2-1]*

Cependant, l'école ne peut faire abstraction du milieu dans lequel elle baigne. Bien que certains intervenants déresponsabilisent l'école, d'autres reconnaissent l'importance d'une présence francophone plus accrue sur le plan social et politique.

> *Il faut devenir plus politique. Il faut exiger certaines choses. Il faut prendre position sur beaucoup de choses. Il faut appuyer la loi 8 et la loi 75, etc. Le statu quo c'est le fun. On dérange pas notre voisin et notre voisin nous dérange pas. [1-4]*
>
> *Il faut davantage pousser nos jeunes à ne pas avoir peur de s'exprimer, à demander les services quand c'est disponible en français, à se servir de leur langue le plus possible. [2-1]*

La plupart des intervenants, bien qu'ils semblent reconnaître le principe mentionné ci-dessus, ne semblent pas vouloir se prononcer sur cette question. On se contente de formulations qui n'ont pas grande emprise sur l'actuel.

> *Je pense que la francophonie en Ontario... il y a de plus en plus de services. J'espère que ça ne prendra pas une dégringolade. [5-1-1]*
>
> *Si le gouvernement continue à nous offrir des programmes en français, si la loi 8 s'étend davantage et si elle est respectée, si la province devient bilingue, je pense qu'il y a des possibilités qu'un peu plus tard, on recueille les fruits de tout cela. [3-4]*

De tels commentaires évoquent une attitude défaitiste. On semble chercher à justifier une situation (il n'y a rien qu'on peut faire), une idéologie que l'on ne nomme pas (dépendance par rapport au pouvoir décisionnel auquel les Franco-Ontariens ne participent pas). Le tout prend peut-être racine dans un certain sentiment d'infériorité que l'on ne semble pas encore vouloir reconnaître ouvertement, mais qui se traduit tant bien que mal dans les propos.

> *J'ai découvert les richesses qu'on a, mais on est tellement empilé par le monde anglais. [2-1]*
>
> *Le Québec s'isole actuellement, se renferme beaucoup. [5-3-1]*

> *Je pense que les francophones seraient en droit d'avoir des services en français, mais ils n'en voient pas la nécessité. (...) Il y a tout un contexte ici qui fait que le français c'est vraiment comme, il essaie de respirer puis de survivre je ne sais pas pour combien de temps. [1-1]*

Force nous est de constater que peu d'intervenants sont disposés à parler de l'hétérogénéité. On exprime davantage des inquiétudes et des craintes face à la survie de la francophonie. S'agit-il d'un réflexe de défense par rapport à une situation sur laquelle on dit ne pas avoir d'emprise ou s'agit-il d'une porte de sortie? Ou encore de l'impossibilité de se formuler à soi-même l'étendue des effets négatifs causés par un contexte de langues soustractives?

Malgré un tel contexte, nous devons néanmoins chercher à cerner davantage la prise de position sociale et culturelle des enseignants, position qui ne peut pas être abstraite en vertu même du rôle qu'ils jouent auprès de la jeunesse francophone.

- *On est des modèles, nous autres, devant la classe. Il faut faire vivre ces valeurs-là, c'est-à-dire une réelle tolérance, une réelle acceptation, une vraie hétérogénéité. [5-4]*

  Les élèves sont probablement très perspicaces pour sentir jusqu'à quel point un enseignant est convaincu ou fier de sa langue. [2-3]

Dans un premier temps, la plupart des intervenants sont d'accord pour faire la distinction entre école française et école d'immersion. Certains vont plus loin en attestant que ce n'est pas à l'enseignant de s'adapter aux non-francophones, mais à ces derniers de le faire. On relance alors la balle dans l'autre camp, soit à la famille.

> *À mon avis, il y a des écoles pour l'immersion française. Nous ne sommes pas une école d'immersion française. Si le parent avait tellement tenu à faire parler son enfant en français, il lui aurait montré à la maison à la base. Autrement, qu'il l'envoie à l'école d'immersion française. On a beau dire qu'on va se fendre en quatre pour leur montrer le français, ils ont les services ailleurs. [2-1]*

Je n'adapte pas mon enseignement parce que je ne dois pas défavoriser mon groupe. Le non-francophone est là pour s'enrichir. Mais les autres ne sont pas là pour perdre. Il faut que j'aille de temps à autre quand même chercher le non-francophone. Il ne faut pas que je l'ignore. Mais ce sont les francophones qui sont là qui doivent recevoir. [1-1]

Dans un deuxième temps, cependant, en remettant à la société et plus précisément à la famille la responsabilité de l'intégration, grand nombre d'intervenants en arrivent même à dissocier l'école de ce rôle.

La majorité du temps, si la mère est anglaise, l'enfant est anglais; si la mère est française, l'enfant parle français. [2-1]

Si à la maison on ne valorise pas le français, on a beau faire tout ce qu'on veut à l'école, l'enfant sent toujours qu'il apprend juste pour un jour où il va peut-être avoir besoin d'un emploi, où il va avoir besoin d'être bilingue. [2-1]

Ces commentaires soulignent donc que la langue utilisée à la maison est, de prime abord, le meilleur outil de francisation des jeunes. Nous ne contredisons pas cette perception. Mais nous nous interrogeons quant au lien, si lien il y a, établi entre l'école et la maison pour donner suite à de telles remarques.

a) *Face à la présence de non-francophones*

Nous avons reçu des réponses assez intéressantes quant à savoir si la présence des non-francophones nuit aux francophones. Comme nous l'avons déjà soulevé, il semble que ce ne soit pas tant les non-francophones qui posent problème, mais bel et bien les francophones eux-mêmes.

Nous sommes des Américains, avouons-le. Nous regardons la télévision américaine ou d'inspiration américaine. L'enfant francophone se nourrit constamment de sa nourriture américaine. [5-4]

En fait, ça revient à l'image qu'on a de soi. Si l'élève se sent francophone et qu'il a une belle image de ce que c'est un francophone. [5-3-1]

Certains vont ajouter à ceci que le problème ne se situe pas au niveau de la présence même des non-francophones, mais qu'il s'agit bel et bien d'un problème social. D'autres vont préciser qu'il ne s'agit que d'une question d'âge.

> *La présence d'anglophones nuit en 9e où il y aurait acceptation du groupe pour simplement affirmer son individualité. [5-3-1]*

Le rendement professionnel (mesure, statistiques et concepts) est loin d'être profond. Sur quoi se fondent de telles perceptions? Ne serait-ce pas plutôt qu'après la 9e année on s'habitue?

Quelques intervenants vont même jusqu'à dire que la présence de non-francophones ne pose pas toujours problème en ramenant le tout à leur propre vécu personnel. En d'autres mots, si moi j'ai réussi à garder ma langue et ma culture malgré tout, pourquoi les jeunes francophones ne feraient-ils pas de même?

b) *Face à l'intégration*

Au chapitre de l'intégration, quelles sont les perceptions pour intégrer les non-francophones, et ce en tenant compte des différences linguistiques et culturelles de chaque groupe? Les trois facteurs soulignés sont la motivation familiale, l'intelligence et la bonne volonté des gens.

> *À part de l'intelligence, il n'y a pas d'autres facteurs d'intégration. [3-3]*

Les méthodes d'intégration des non-francophones semblent davantage abstraites que concrètes. Aux dires de plusieurs, l'intégration ne relève que des sentiments des non-francophones. Rien de tangible n'est possible sans la bonne volonté de ces derniers. Les commentaires qui suivent remettent la responsabilité à l'individu.

> *La meilleure intégration vient de la nécessité. Et si c'est nécessaire pour survivre, ils vont embarquer un peu plus facilement. [5-4]*

L'intégration est fonction de la volonté de la part de l'élève d'apprendre la langue, de l'intérêt de la part des parents et du don de la langue. [5-1-2]

L'intégration d'un non-francophone sera plus facile s'il se sent accepté pour ce qu'il est dans sa différence. Son intégration va être réussie en autant que ça respecte son style de vie aussi et en autant qu'il reconnaisse que certaines choses peuvent avoir une certaine signification pour nous. [5-1-1]

L'intégration est une question de personnalité, d'assurance, d'estime de soi. Il faut penser qu'on est dans une école secondaire où l'opinion des pairs, l'opinion des autres, c'est ce qui importe le plus. [5-3-2]

En général, les enseignants estiment que l'intégration des francophones dans les écoles françaises de l'Ontario est beaucoup plus problématique que celle des non-francophones. Ces derniers n'éprouvent pas de grandes difficultés à s'y intégrer, contrairement aux jeunes francophones qui sont aux prises avec la dualité linguistique. L'absence de références à des stratégies pédagogiques, à des plans de gestion et à des gestes concrets de relations publiques, doublé du fait qu'on s'en remet à des facteurs propres à l'individu, sont révélateurs de la place qu'occupe l'hétérogénéité dans le vécu. Cependant, et malgré tout, plusieurs se contentent de mises en garde ou estiment carrément que c'est peine perdue.

Du moment où des non-francophones sont sur la cour de récréation, c'est en anglais que ça se passe. Et puis, il peut y avoir un petit anglophone dans un jeu. Si lui commence à parler anglais, il va y avoir quinze francophones qui vont parler anglais. Ça risque d'endommager toute l'école. [5-1-1]

Inquiétons-nous pas, les élèves perdront pas leur anglais. [2-3]

Je ne crois pas qu'il y ait tellement de jeunes qui vont garder leur langue. [1-1]

J'ai peur pour la francophonie. J'ai peur que ça devienne très élitiste. [3-4]

> *La culture française maintenant, je dirais aujourd'hui, n'est plus ce qu'elle était il y a 20 ans passés. Les gens ne sont plus si attachés à la langue qu'ils ne l'étaient. [3-1]*

Après quoi les enseignants se disent surpris par le fait que les apprenants ont, ou semblent avoir, une plus grande expérience culturelle, un plus grand vécu français que le leur. Ou encore que les apprenants acceptent un certain bagage culturel francophone sans grincer des dents. Est-ce dire que les enseignants eux-mêmes ne peuvent concevoir une telle réalité en français?

> *J'étais surpris avant de commencer la musique cette année que les élèves connaissaient plusieurs interprètes français. (...) Je n'ai eu aucun chialage. J'ai été surpris que les élèves aient aussi bien accueilli que ça la musique française au bal des finissants. [2-1]*

De telles phrases déplacent le problème de l'élève à l'enseignant. En effet, le mal n'est-il pas chez l'adulte? Ne sommes-nous pas la génération (35 à 50 ans) qui a été la plus privée de culture française? Pourquoi s'étonne-t-on autrement que les élèves puissent apprécier la culture française?

En fait, les enseignants semblent préoccupés davantage par l'intégration des Néo-Canadiens que par celle des non-francophones canadiens, qui eux, connaissent déjà la culture de base nord-américaine. Peut-on lire dans cela que les différences culturelles entre francophones et non-francophones «nord-américains» sont atténuées, voire négligeables?

> *Au niveau de l'intégration, ça dépendrait peut-être un peu du facteur religieux. Si on pense aux élèves qui viennent d'une famille où il n'y a pas vraiment de religion, ils ne seront pas vraiment surpris par le fonctionnement de notre société, mais des élèves qui ont été élevés dans la religion islamique vont peut-être trouver ça un peu... [4-4]*
>
> *Le plus gros problème quand on intègre des enfants qui sont non-francophones, c'est que c'est très difficile de partir du vécu de l'enfant comme on le fait avec nos petits Franco-Ontariens pour aller les amener ailleurs, parce qu'on connaît pas leur*

> *vécu. C'est plus facile de partir du vécu d'un petit enfant qui est anglophone que d'un enfant qui arrive d'un autre pays parce que même ici, il y a beaucoup d'enseignants qui sont mariés à des anglophones. [5-2]*
>
> *Qu'est-ce qui intéresse un petit Franco-Ontarien, c'est pas la même chose qui intéresse encore, le petit Néo-Canadien. Donc, j'essaie d'aller chercher quelque chose de vague où l'élève peut se retrouver, peut écrire sur ce que lui pense, sur ce qu'elle pense. [4-2]*

Nous semblons tremper encore ici dans le relativisme. Après tout, aider les Néo-Canadiens est une préoccupation qui évoque des qualités nobles. Cependant, est-ce là, encore une fois, une façon de déplacer le problème que pose la présence des non-francophones aux francophones?

c) *Face aux interventions*

Les enseignants ont-ils des interventions précises, des solutions, des idées pour faire face aux différences culturelles, pour les atténuer, pour les encourager? Le positionnement des enseignants étant déjà si ambigu au chapitre de l'intégration, il nous faut donc nous rendre à l'évidence que les interventions seront d'autant moins précises.

En général, les intervenants semblent adopter une attitude de «principes nobles», ce qui leur permet d'amoindrir les différences culturelles et de se justifier. Ceci revient à relativiser les choses, tel que nous l'avons vu auparavant. D'autres, par contre, préconisent de façon plus évidente la non-intervention. Les justifications à cet effet abondent de toutes parts, ce qui nous ramène au déterminisme.

> *La francophonie va exister si les gens le veulent et non s'ils sont forcés. N'importe quoi va subsister si les gens le veulent. Je n'ai jamais cru à garder une nationalité ou une langue par force de loi. Si une culture est forte, elle va le demeurer à cause des constituants même de la population et non pas avec des droits qui sont, à mon avis, des béquilles de mourant... à plus ou moins long terme. [5-4]*

> *C'est délicat quand il y a un élève qui a une mère anglaise, un père anglais dans une classe, mais on leur fait comprendre que c'est rien contre les Anglais, mais on veut que toi tu aimes la langue. [3-3]*
>
> *Je n'aime pas punir un enfant. Je crois qu'il est victime de la société. On ne peut pas punir les parents non plus. [3-3]*
>
> *Souvent un petit anglophone ne voudra pas répondre parce qu'il sait qu'on a des petits francophones qui s'expriment tellement bien et puis ça le gêne parce qu'il sait qu'il ne peut pas faire de même. [3-1]*

La «solution» la plus évidente et la plus mentionnée en est une de folklore et de fêtes traditionnelles à l'école.

> *C'est cet aspect culturel, le folklore, qui est apparent dans l'école, à travers les activités culturelles, des chants, des activités d'apprentissage. (...) On essaie beaucoup de transmettre les traditions au niveau des fêtes, au niveau de toutes les activités, au niveau de la musique, des choses comme ça. [5-2]*
>
> *On va fêter mettons ce qui touche la population française comme la Sainte-Catherine, des événements qui font partie aussi bien de la fête des Anglais, ça peut être l'Halloween, la St-Patrick. À Noël, ça va être des coutumes au niveau du Jour de l'An. Des petites coutumes qui se vivent en famille. [1-1]*

Le folklore a ses avantages, il va sans dire, mais il y a lieu ici de s'interroger quant à la présence d'un vécu culturel qui soit actuel au sein même de l'école. D'autant plus que les points d'attache culturels des intervenants sont flous et davantage de l'ordre d'une grande culture que du vécu quotidien.

Les commentaires qui suivent en font foi. Nous sommes en présence de justifications de non-intervention, lesquelles se situent sur le plan social et moral, donc à l'extérieur des paramètres et de la responsabilité de l'école. Est-ce une façon de se déresponsabiliser, de pallier le manque de connaissances qu'on a sur l'intervention?

> *Il y a même des membres de la communauté qui sont mal à l'aise avec l'idée d'être seuls sans les Anglais. Mais ils ne connaissent rien d'autre. Ils ne sont pas assez à l'aise dans leur peau pour poser des gestes ou prendre un pas qui va commencer l'aventure de peur de rater leur coup. Alors ils préfèrent rester avec le statu quo qui n'est pas super alléchant, mais au moins ils savent dans quoi ils sont. [1-4]*

> *Dans un milieu socio-culturel bas, il y a plein plein de préjugés, puis les Canadiens se méfient des Néo-Canadiens. [5-3-2]*

d) *Face à la formation*

En gros, les enseignants estiment-ils être prêts à faire face à la problématique de l'hétérogénéité? Si oui, en quoi et comment le sont-ils? Si non, pourquoi?

Sur le plan de la formation, nulle mention n'est faite de la formation des maîtres ou de la formation en cours d'emploi pour remédier à la situation. Les enseignants estiment que la première formation est celle reçue à la maison, formation sur laquelle il est impossible d'avoir une réelle emprise.

> *Je pense que quand un enseignant est issu d'une famille où il n'a pas eu la chance d'être entraîné au niveau de la confiance, au niveau de la fierté, il va avoir tendance à donner l'exemple que l'anglais c'est correct, que le français n'est pas correct ou n'est pas de mise. [2-3]*

À ceci on ajoute qu'après tout:

> *Il faut être dans le temps contemporain. Il faut quand même être capable de s'exprimer dans les deux langues. [2-1]*

Certains dressent même un parallèle entre l'âge des enseignants et leur culture. C'est-à-dire qu'on estime que plus un enseignant est jeune, moins il possède de vécu et de culture.

> *Le problème, par exemple, c'est que nous avons des enseignants qui sont de plus en plus jeunes. Ces enseignants peuvent enseigner la langue, mais ils n'ont pas les traditions parce qu'ils ne les ont pas vécues. Il y a plusieurs jeunes enseignants qui entrent dans le système secondaire qui sont bons pour transmettre. [3-3]*

Qu'est-ce qui est sous-entendu ici? Transmettre quoi? Les savoirs? Donc, on remarquerait chez ces jeunes enseignants une lacune au niveau interactif et transformationnel. Mais qu'en est-il des plus âgés? On semble donc nous dire ici que la culture est une question de transmission et non d'interaction et d'actualisation.

> *Pour faire valoir la culture française, j'enseigne le français. [4-2]*

Peut-on honnêtement concevoir que transmettre la culture c'est l'enseigner? Où est l'apport du vécu dans une telle vision? Ceci est parallèle à ce que nous avons soulevé auparavant en 4.2.2.2 quant au dynamisme fondé sur la conviction et non sur l'agir.

Certains, cependant, ramènent le tout à une prise de position personnelle, mais sans indication que les paroles soient traduites en actes.

> *C'est une question de dire «Est-ce qu'on fait partie du noyau de la culture franco-ontarienne ou non?» Disons que le sentiment d'appartenance a été important pour moi dans mes options aux Sciences de l'éducation. [5-1-1]*

> *Je crois que la plupart des professeurs ne sont pas conscients de la culture, de la langue et ne sont pas politisés. [1-1]*

CONCLUSION

Pour conclure, il faut nous rendre à l'évidence que les perceptions et les idéologies des intervenants face à la question de l'hétérogénéité linguistique et culturelle sont souvent contradictoires et des plus ambiguës. En fait, les enseignants des écoles françaises de l'Ontario semblent caractérisés par «beaucoup de conviction, mais peu d'action». La majorité

d'entre eux n'ont pas d'assises solides quant aux principes de base qui régissent la coexistence de deux cultures et de deux langues sur un même territoire. L'incertitude à ce sujet et le trop bon vouloir de plaire à tous influenceront incontestablement la didactique et la volonté de changement que nous présentons dans ce qui suit. Faute de ne pas avoir de prise de conscience à ce sujet, le recours à l'interculturel comme principe d'explication servira, en fait, d'alibi à une idéologie marquée par une recherche de causalité et imprégnée de l'hypothèse évolutionniste. En fait, on a recours à la rigidité parce qu'on n'a pas d'explication. Ceci se passe au niveau verbal. Au niveau comportemental, la flexibilité est à l'oeuvre. On ne reconnaît pas les contours exacts du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif.

> *L'hétérogénéité culturelle, je pense que c'est un petit peu plus délicat. On peut connaître une autre culture, mais c'est très important de vivre une culture. Je pense qu'on peut seulement vivre une culture. Si on la dilue... elle est difficilement identifiable. [5-1-1]*

L'hétérogénéité culturelle et linguistique, «c'est délicat» parce que la position du minoritaire est délicate. La vitalité des groupes d'attache détermine en quelque sorte leur capacité à composer dans un contexte riche en différences. Tout en regardant les sources de diversités linguistiques, il faut reconnaître la constitution du noyau d'attache, c'est-à-dire la culture franco-ontarienne. Celle-ci se vivant plus dans la conviction que dans l'action, elle manifeste sa faiblesse. Où sont les produits de l'interactivité culturelle en action? Où sont les manifestations de processus d'élaboration de la culture en agir quotidien? N'ayant rien à montrer, on se retranche dans le monde des convictions. Comme ces dernières sont mal assurées, les propos recueillis sont truffés de déplacements, d'évitements et de justifications.

4.2.3 **La pratique didactique**

Nous aborderons dans ce qui suit le côté plus pragmatique de la question de l'hétérogénéité, c'est-à-dire le domaine didactique. Nous chercherons à savoir plus précisément comment les enseignants s'y

prennent face à des non-francophones. Leur enseignement est-il modifié dans ce contexte? Si oui, en quoi et comment l'est-il? Si non, pourquoi ne l'est-il pas?

Il va de soi que le vécu sociologique de chacune des régions étudiées ainsi que les idéologies entretenues par les intervenants feront surface tout au long de cette analyse. Les assises sociologiques et idéologiques étant ce qu'elles sont (voir les sections précédentes), nous cherchons maintenant à cerner davantage comment les convictions sont traduites dans la pratique pédagogique.

Comme nous l'avons dit au chapitre 2, la définition que les enseignants se donnent de l'hétérogénéité aura une grande influence sur la pratique pédagogique. Si par hétérogénéité on comprend ceux et celles qui ne parlent pas français en arrivant à l'école, il est évident que l'enseignant fait face à un problème que seul l'enseignant en immersion précoce peut comprendre. Le vécu, les expériences, les relations et les concepts de ces enfants sont d'un autre monde. Ainsi se justifie la question: en quoi cette école se différencie-t-elle d'une école d'immersion? S'il y a une différence, à quoi la reconnaît-on?

Cette section se découpe en trois grands temps. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur les concepts didactiques qui régissent les actes. Pour ce faire, nous avons catégorisé les propos selon qu'ils se rapportaient à des approches ou à des pédagogies particulières, en accordant une attention toute particulière à l'approche communicative.

Dans un deuxième temps, nous traiterons des facteurs de réussite scolaire chez les apprenants tels que perçus et mis en pratique par les enseignants.

Dans un troisième temps, s'ajoute la gestion pédagogique utilisée par les enseignants pour faire valoir ces facteurs. Toujours dans cet ordre d'idées, nous cherchons également à savoir si les pratiques sont adaptées ou non à la clientèle et au milieu ambiant et quelles sont les interventions mises en place ou souhaitées par les enseignants pour l'intégration des non-francophones.

4.2.3.1 *Les approches pédagogiques*

L'expression «approche pédagogique» recouvre deux réalités: celle des théories et celle des pratiques. En tant que modèle théorique, l'approche pédagogique propose des visées; en tant que modèle pratique, elle décrit une action. On pourrait donc définir l'approche pédagogique comme étant un ensemble théorique et pratique contenant des indications sur le «comment faire» (Cazabon, 1989a: 4).

Nous présenterons ici quatre différentes approches pédagogiques (transmissive, transactionnelle, transformationnelle et communicative) afin de voir si elles correspondent ou non aux visées et aux pratiques actuelles des enseignants et si elles sont adaptées dans le cadre d'un enseignement en situation minoritaire et en contexte hétérogène.

a) *Les approches transmissive, transactionnelle et transformationnelle*

L'*approche transmissive*, fondée sur le traitement de l'information, conçoit le savoir comme étant quelque chose qui se transmet. On retrouve généralement dans ce cadre une personne qui enseigne et plusieurs apprenants qui écoutent, écrivent et répondent aux questions. Ce type d'approche préconise donc un code d'échange simple: l'enseignant parle, l'apprenant écoute. L'apprenant est ainsi un récepteur passif. L'enseignant contrôle sa classe: c'est lui qui décide quoi faire, quand le faire et comment le faire. L'enseignant et son livre sont donc les seuls dépositaires des connaissances. L'apprenant étudie des matières différentes sans liens évidents entre elles. Grosso modo, sa réussite dépend de sa performance par rapport aux autres; c'est le règne de la compétition (Cazabon, 1989a: 5). En fait, le but ultime de cette approche est la transmission de connaissances.

Contrairement à l'approche transmissive, l'*approche transactionnelle* repose sur l'interaction sociale. L'élève apprend grâce aux interactions avec les autres et à un environnement stimulant. Dans ce contexte, l'enseignant agit à titre d'animateur pour favoriser la circulation des échanges et mener ces interactions vers des produits. L'enseignant est un guide: il aide l'apprenant à éviter les

embûches. Le meilleur apprenant devient alors celui qui produit et s'affirme de façon claire et efficace. La priorité va donc au savoir-faire, c'est-à-dire le développement social des individus (Cazabon, 1989a: 6).

L'*approche transformationnelle* s'inspire d'une philosophie humaniste. On l'appelle aussi «approche holistique» puisqu'elle vise à développer l'individu dans sa totalité. Cette approche est axée sur le vécu exprimé, partagé, interprété et transformé. Les méthodes, les stratégies et les activités qui en découlent sont interactives. Elles favorisent l'auto-contrôle par l'apprenant. Le langage, en tant que voie d'accès à la connaissance et à titre de véhicule des relations, y est primordial (Cazabon, 1989a: 6).

Ces trois approches, aussi appelées les «3 T», s'apparentent en fait aux trois savoirs, c'est-à-dire au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. Il va de soi que l'idéal serait de retrouver une combinaison des trois approches dans la pratique pédagogique. Mais la réalité est souvent toute autre. Étant donné que l'étude cherche à mieux comprendre la place de l'hétérogénéité en contexte scolaire minoritaire, il nous faut donc déterminer lesquelles de ces approches sont les plus utilisées et comment elles influencent l'intégration ou la non-intégration des personnes ne parlant pas ou peu français dans l'école.

À ce chapitre, nous avons relevé chez les intervenants certaines pratiques qui ne relèvent que du transmissif, aggravant ainsi la présence des non-francophones au détriment des francophones. Il s'agit de l'enseignement du français comme langue seconde et de l'utilisation de l'anglais par l'enseignant aux fins de compréhension.

En fait, certains enseignants estiment qu'il faut enseigner le français aux francophones comme une langue seconde en raison de la faiblesse linguistique de la langue première de ces derniers.

> *Les profs d'anglais enseignent l'anglais langue maternelle et les profs de français enseignent le français langue seconde dans une école française. C'est exactement ce que nous avons ici. Mes élèves s'expriment beaucoup plus facilement en*

anglais, dissertations écrites, orales, etc., et puis ils en arrachent dans les classes de français et ce sont des Canadiens français. [1-4]

Je vais faire un peu comme on fait en immersion. Il faut que je le fasse pour mes petits Français qui ne sont pas nécessairement très riches en vocabulaire. Je le fais dans le but d'aider les non-francophones, mais aussi pour aider mes petits Français parce que je découvre qu'ils n'ont pas beaucoup de vocabulaire. [1-1]

En ce qui a trait aux critères d'évaluation de la langue qu'utilisent les enseignants, il importe, à ce point-ci, de se demander quelle image une telle pratique transmet aux apprenants francophones. Serait-ce que, d'ores et déjà, on «transmet» l'idée d'une incompétence linguistique aux francophones? Tel que nous en avons discuté au niveau des concepts idéologiques (voir 4.2.2), la dévalorisation des francophones est une attitude manifeste chez bon nombre d'enseignants. Dans une telle situation, quelle est alors la différence entre une école française et une école d'immersion et, de par ce fait, quelle est la clientèle cible de l'école? Enseigne-t-on pour les non-francophones ou pour les francophones? En outre, si nous sommes dans une école française, n'est-il pas surprenant de constater que certains enseignants vont carrément avoir recours à la langue anglaise pour s'assurer que le non-francophone comprenne bien? On ne semble pas remettre en question l'inacceptabilité d'une telle pratique.

Au début, quand il faut qu'il sache ce qu'il y a à faire, c'est en anglais. Après, quand j'enseigne, tout est en français. Si je vois vraiment que l'enfant n'a pas saisi, je vais lui redire en anglais. Habituellement, après deux mois, tu n'as même plus besoin d'utiliser l'anglais du tout. [1-1]

J'ai l'impression que pour plusieurs professeurs, le français c'est pas très important. L'important, c'est l'enseignement, et puis, si le pauvre élève ne peut pas s'exprimer en français, on va l'aider un peu en anglais ou bien on va carrément lui dire en anglais. [3-4]

J'explique dès le début de l'année aux petits que nous avons des petits francophones puis des anglophones dans la classe.

> *Je donne toujours mes directives en français. Mon enseignement est fait en français, mais je dois chuchoter à l'oreille de l'enfant anglophone régulièrement au début de l'année pour qu'il puisse faire ce que je lui demande. Je répète mes consignes continuellement pour que ça enregistre dans l'oreille de l'enfant anglophone. [3-1]*

Serait-ce que la transmission des connaissances prime sur la compétence linguistique? Le fait qu'une partie de l'enseignement, aussi minime soit-elle, se fasse par le truchement de la langue anglaise semble nous l'indiquer. Disons-le: l'école française n'est-elle pas l'endroit par excellence où l'enfant apprend à être bilingue? Et être bilingue, n'est-ce pas là le désir ou la volonté d'une grande majorité des parents? Il va de soi que le bilinguisme équilibré et additif ne se maintient pas toujours dans les classes comme celles que nos intervenants décrivent. En fait, un bilinguisme additif et équilibré se pratique par l'unilinguisme institutionnel, sinon le minoritaire se retrouve en situation d'assimilation dans sa propre institution.

En fait, l'enseignement par le truchement de la langue anglaise nous indique quelles sont les priorités chez nombre d'enseignants — il faut absolument que l'enfant comprenne. Là est le dilemme de toute la question de l'hétérogénéité. D'une part, est-ce possible d'enseigner aux francophones sans porter préjudice aux non-francophones? D'autre part, les francophones ne sont-ils pas tous déjà un peu assimilés linguistiquement et culturellement? Ces deux questions représentent, à notre avis, le coeur du problème de l'hétérogénéité. Reste à déterminer jusqu'où on peut aller dans la dilution.

> *Je pense que ce qu'on aurait besoin, ce serait quelque chose pour enrichir tout le vocabulaire des enfants. [1-1]*

> *Je pense qu'on devrait organiser nos programmes pour qu'on puisse enseigner aux petits anglophones. Ce ne sont pas des programmes adaptés pour les anglophones du tout. Alors, il s'agit d'adapter le programme que nous avons à leur niveau parce que les programmes, ce sont pour nos bons francophones. [3-1]*

Que voit-on derrière l'expression «enrichissement de vocabulaire»? Encore ici, plusieurs des aspects identifiant l'approche transmissive sont évoqués. Se pourrait-il que l'utilisation intensive que font les enseignants de l'approche transmissive résulte en quelque sorte du fait qu'ils ne reçoivent que peu ou pas d'appui dans leur tâche. Le transmissif, en soi, permet un plus grand contrôle d'une situation. Cela simplifie donc la tâche lorsque cette dernière est lourde. La faiblesse du vocabulaire n'est en fait qu'un symptôme de la non-utilisation de la langue et on ne devrait pas conclure trop rapidement qu'il ne s'agit que d'une question d'incompétence linguistique. L'enseignant est tenté de se retrancher dans des activités qui sont faisables dans le contexte actuel. Ce contexte exclut l'interactivité. Ce faisant, l'école participe à l'assimilation en réduisant la gamme d'activités qu'un enfant est normalement en droit d'exécuter.

En 1980, Cazabon et Frenette constataient que les enseignants se plaignaient de la faiblesse du vocabulaire des élèves, comme si toute la langue se résumait à ce facteur. En 1991, les intervenants n'indiquent toujours pas que l'élève est en mesure de réaliser des actes de communication authentiques. Par exemple, si on prend l'un des instruments de la BIMO-Français évaluant de façon formative le processus de réalisation d'un conte folklorique, on retrouve dans les fiches d'évaluation les préoccupations suivantes.

1. L'élève a compris la notion de type de conte et a identifié dans quelle catégorie se trouve chacun des contes qu'il a écouté.
2. L'élève connaît bien les qualités requises d'une bonne conteuse et il a pu en dresser la liste.
3. L'élève a inventé une façon originale de présenter un conte.
4. L'élève a réussi à amener son auditoire dans un autre monde.
5. L'élève serait en mesure de réussir une autre démarche semblable.
6. L'élève est en mesure d'évaluer ce qu'il aimerait changer dans son conte.

Ces quelques exemples indiquent que les préoccupations prises en considération par l'approche communicative touchent la situation de communication, le discours visé, la langue, les connaissances et les techniques, les valeurs, la résolution de problèmes et tant d'autres domaines. Il n'est pas nécessaire qu'ils soient tous présents à chacune des activités. Cependant, il y a lieu de s'inquiéter s'ils ne sont jamais présents dans les commentaires recueillis auprès des enseignants.

Les intervenants mentionnent qu'ils utilisent une approche plus transactionnelle seulement lorsqu'ils parlent du Programme-cadre de français ou de l'approche communicative. Soulignons à ce moment que les commentaires se rapportant à une approche transactionnelle se retrouvent essentiellement au niveau de la classe de français et non dans les autres matières. Est-ce parce qu'on ne peut concevoir l'approche transactionnelle dans des matières ou est-ce parce que la langue n'est à sa place que dans les cours de langue? Doit-on comprendre que les autres matières ne s'y prêtent pas? Ou encore, est-ce parce que les enseignants n'ont pas été formés à le faire? Si nous posons tant de questions, c'est que nous estimons qu'il s'agit là d'une lacune très importante. On pourrait même se demander si le fait de se référer au Programme-cadre de français ne fait pas partie d'un réflexe appris, d'une allusion de bon ton, mais aussi de propos décrochés d'un vécu réel comme nous le soulignerons dans la section portant sur l'approche communicative.

Un seul intervenant nous présente une approche qui semble dépasser les bornes de la transmission et de la transaction. On parle alors de l'importance de la complémentarité et de l'intégration des matières ou des activités de l'école.

> *Moi j'essaie de fonctionner surtout par intégration. Finalement, ça fait tellement de matières que si on découpe ça en minutage précis, on fonctionne en raison de 5, 10 minutes. Ça n'a pas de sens. Alors j'essaie d'intégrer le plus possible. On peut facilement combiner soit par thème ou par unité de leçon qui recoupe beaucoup de choses. Dans le fond, on peut facilement faire de l'étude du milieu en faisant du français, on peut faire des sciences tout en faisant des mathématiques. [5-1-1]*

Cela semble nous diriger vers du transformationnel, mais rien n'indique qu'il ne s'agisse pas de l'intégration du transmissif. Seule une enquête sur le terrain pourrait nous en dire davantage, ce qui ne faisait pas partie de notre mandat.

Il serait intéressant de savoir si l'absence de propos similaires sur l'interdisciplinarité s'explique par un manque au niveau de la formation initiale et en cours d'emploi ou si la plupart des intervenants estiment que seul le transmissif permet de rejoindre la clientèle hétérogène.

Face à ces trois approches, les enseignants s'insèrent donc généralement dans la transmission — l'acquisition des connaissances. Nous verrons sous la rubrique 4.2.3.4 que la simplicité des formes de gestion pédagogique reflète ce constat.

Ceci dit, il faut néanmoins reconnaître que l'apprentissage, quel qu'il soit, passe en grande partie par le langage. Du moins, on y observe une singulière corrélation. La problématique est donc de savoir comment tenir compte des acquis si ceux-ci sont d'une autre culture et mieux exprimés par l'intermédiaire d'une autre langue et comment interagir avec des apprenants qui ne maîtrisent pas le code d'échange de l'école.

b) *L'approche communicative*

L'*approche communicative*, si elle ne corrige pas les erreurs ou les obstacles qui proviennent d'un autre ordre d'organisation, facilite toutefois le passage entre les acquisitions et les nouvelles performances. L'approche communicative n'est rien de moins qu'une façon de ramener trois points de vue sur la langue en une pratique intégrée et holistique. C'est ainsi que pour utiliser la langue correctement, il faut respecter les structures; que pour utiliser la langue efficacement, il faut connaître et respecter les formes de discours; et que pour utiliser la langue de façon appropriée, il faut l'adapter selon les situations. En fait, l'approche communicative fait appel aux trois approches précédentes, lesquelles font partie intégrante du processus d'apprentissage. Utiliser la langue à bonne fin demande que l'interlocuteur puisse se retrouver en situations réelles

et variées où il mettra en valeur sa motricité, son sens de relation et sa spiritualité; en un mot, son savoir-être (transformation). De plus, pour utiliser les formes de discours, il faut être en mesure d'interagir (transaction). Et pour respecter les structures, il faut les connaître (transmission). L'approche communicative fait donc usage des stratégies mises en place par les tenants de l'interactivité pédagogique qui responsabilisent l'apprenant dans son rôle.

Bien que l'approche communicative soit présente dans la pratique scolaire depuis quelques années, il n'en demeure pas moins que les quelques commentaires que nous avons reçus à ce sujet ne nous en disent pas long.

> *Il faut faire participer les élèves activement, oralement, dans des situations réelles — comme on dit dans les programmes de français — leur faire vivre des vraies situations françaises. [2-1]*
>
> *C'est assez difficile de vendre la méthode communicative à un non-francophone parce qu'en fait, la syllabation aurait eu des résultats plus rapidement. Mais même à ça, il pourrait lire la phrase oralement très bien, mais il ne comprendrait rien. [5-1-1]*
>
> *Je n'ai pas tellement modifié mon enseignement depuis cinq ans parce qu'avec le nouveau programme-cadre, l'enseignement du français a beaucoup changé. Il y a plus de discussions à partir du vécu de l'élève. Il y a plus d'interventions entre les élèves. [4-4]*
>
> *Je trouve qu'avec l'approche communicative qu'on utilise maintenant en français, on va chercher davantage ces jeunes; on part du vécu de l'enfant, de ses capacités à lui ou à elle, on va leur demander des choses qu'ils sont capables de faire à leur niveau. [5-1-2]*

Si ces commentaires ne sont pas appuyés d'exemples précis d'activités de communication, ils s'inscrivent néanmoins dans la bonne direction préconisée par les documents officiels. Il reste maintenant à savoir ce qu'on entend par «de vraies situations françaises». D'autant plus que les situations de vie française relevées chez les intervenants (voir 4.2.2) sont très souvent sporadiques, temporaires

et recherchées. Nous avions à ce moment noté que grand nombre d'enseignants ne connaissaient et ne vivaient que peu d'activités françaises dans le quotidien.

> *Je ne connais pas suffisamment la culture franco-ontarienne. J'essaie de ne pas passer toutes mes valeurs à moi, mais quand même j'essaie d'aller chercher dans les journaux, mais les journaux ici, on en n'a pas beaucoup. [4-2]*

Alors comment peut-on prétendre «transmettre» aux apprenants quelque chose que l'on ne vit pas soi-même? Certains pourraient dire que la question n'a pas droit de cité ici du fait que l'on inculque justement aux apprenants une vision de la francophonie telle qu'elle est véhiculée et vécue par un grand nombre de francophones. Si tel est le cas, alors à quoi servent les écoles françaises si ce n'est qu'à promouvoir un bilinguisme soustractif et non équilibré? La notion d'école reproductrice dans un milieu reproducteur de désavantages sociaux résultera à plus ou moins brève échéance en la disparition de l'institution elle-même.

4.2.3.2 ***Les pédagogies***

Compte tenu des quatre cadres théoriques présentés ci-dessus, nous avons voulu, par le biais de pédagogies précises, cerner davantage quelles étaient les visées des approches chez les intervenants. En d'autres mots, quelle est la panoplie des pédagogies des enseignants? Nous soulignerons donc, dans ce qui suit, dans quelle mesure on retrouve certaines pédagogies dans les cadres plus vastes des approches, et quelles en sont les lacunes en situation hétérogène. Ceci devrait nous brosser un portrait assez précis des penchants et des orientations des enseignants.

Les pédagogies présentées ci-dessous sont celles de Toresse (1975). Il s'agit en fait des pédagogies de la réussite, de la découverte, de la motivation, de la communication, de la coopération ainsi que des pédagogies globale, ascendante, différenciée, libératrice et démocratique.

La première, dite *pédagogie démocratique*, va à l'encontre des méthodes traditionnelles, et en particulier de l'approche transmissive, en

préconisant des méthodes actives centrées sur les besoins et les aptitudes des apprenants. C'est ainsi qu'elle recoupe en quelque sorte des éléments propres à plusieurs autres pédagogies, soit la réussite, la découverte, la motivation, la communication, la coopération, la différenciation, la libération et l'interdisciplinarité. Nous ne retrouvons dans les commentaires recueillis aucun propos portant sur cette pédagogie, et encore moins sur cette dernière avec l'une des autres pédagogies. Force nous est donc d'examiner individuellement les pédagogies.

La *pédagogie de la réussite* part du principe selon lequel le développement de l'intelligence et de la personnalité de l'apprenant résulte de la qualité des stimulations de son milieu de vie. Il s'agit en fait d'une pratique de valorisation de l'apprenant, pratique des plus importantes lorsque l'on sait à quel rythme et dans quelle mesure les jeunes francophones en situation de langue minoritaire et les jeunes hétérogènes en situation de langue seconde sont dévalorisés et se culpabilisent sur le plan sociolinguistique. Tous les échecs sont ainsi directement ou indirectement attribués à la langue, laquelle est interne à tout apprentissage.

L'absence de propos à cet effet nous laisse quelque peu perplexe. En fait, le seul commentaire qui touche de près à la pédagogie de la réussite est en soi un contre-exemple de la pédagogie en question.

> *Je sais que moi dans ma classe, c'est pas le fait que tu aies réussi qui est important, c'est le fait que tu sais que tu t'es trompé et que tu saches pourquoi. [5-1-1]*

En outre, la correction linguistique pratiquée couramment dans les écoles va elle aussi à l'encontre de la pédagogie de la réussite. L'efficacité discursive cède ainsi la place à la correction linguistique. Peut-on alors être surpris qu'insister sur le fait de parler français décourage les élèves et provoque un effet contraire à ce qui est désiré.

> *On enlève le goût aux enfants de parler français parce qu'on est tout le temps en train de les reprendre. Ça devient négatif, quand tu es obligé de toujours les talonner pour qu'ils s'expriment en français parce que tu es dans une école francophone. [5-1-2]*

> *Se faire rappeler de parler français constamment, c'est pénible pour le professeur et c'est pénible pour l'élève. Il y en a qui trouvent ça très fatiguant. [3-4]*

Les intervenants sont au fait de l'effet pervers d'une telle pratique mais, encore une fois, on ne semble pas savoir comment pratiquer une stratégie efficace. Pourquoi en est-il ainsi? Il va sans dire qu'une telle pratique correspond trop bien et trop facilement aux pratiques sociales. Et ce sont justement ces pratiques sociales de bilinguisme soustractif que nous avons déplorées hautement et longuement dans la section précédente (4.2.2) et au chapitre 2.

La *pédagogie de la communication* et la *pédagogie libératrice* s'apparentent quelque peu à l'approche communicative. Dans le cadre de la pédagogie de la communication, on permet à l'enfant de s'exprimer de façon authentique, et ce tant avec l'enseignant qu'avec les autres élèves de la classe. La communication est à la fois orale et écrite. La pédagogie libératrice, quant à elle, est une façon de libérer et de structurer le langage de l'enfant. On permet à l'enfant de s'exprimer librement en y ajoutant des exercices systématiques d'apprentissage de la langue. Il va de soi que toute pratique de communication entraîne ipso facto d'autres pédagogies, notamment celles de la motivation et de la découverte. Ce faisant, ceci nous ramène à l'approche transformationnelle et permet, entre autres, l'interdisciplinarité entre la langue et les matières.

> *J'essaie d'aller chercher les choses qui attirent plutôt le jeune adolescent. Je vais aller chercher les sujets qui les intéressent pour essayer de les faire écrire, de les faire parler. On a beaucoup de discussions sur les jeunes adolescents, qu'est-ce qui se passe dans la ville, sur les drogues parce que c'est quand même un fait vécu près de l'école. [4-2]*

Bien que présentes dans la pratique des intervenants, la pédagogie de la communication et la pédagogie libératrice évoluent cependant dans des cadres restreints dans la pratique actuelle.

> *Mon but, c'est d'amener les élèves vers la lecture. Je me dis que déjà c'est peut-être un pas vers la francophonie. S'ils aiment lire un texte qui est français, peut-être vont-ils finir par aimer la langue française. [4-4]*
>
> *Tous les élèves passent au laboratoire de lecture. Tous les élèves de 9e année, sans exception. Il y en a qui reviennent en 11e. Mais là, ça dépend du nombre d'élèves. [5-3-1]*
>
> *On leur parle de niveaux de langue. Pour eux, c'est du jamais vu. Ils vont écrire comme ils parlent, puis ils parlent à l'école comme on parle à la maison, comme ils parlent dans la rue. Ils se parlent entre eux puis ça frise les injures, mais c'est vocabulaire courant. D'abord, c'est tout un projet d'envergure que de tâcher de leur faire réaliser qu'il y a moyen d'épurer notre langage et même le langage quotidien. C'est toujours farci de sacres. [5-3-2]*
>
> *Le problème le plus crucial, c'est celui de la communication qui est loin d'être résolu. Si l'arrivant réussit, arrive à se faire comprendre, puis à bien nous comprendre, ça serait tellement plus facile. [5-3-2]*

La perception de la communication qui se dégage de ces propos nous ramène au transmissif. On semble oublier qu'une communication qui se veut authentique implique à la fois une transformation chez l'apprenant et chez l'enseignant. De plus, bien que plusieurs études indiquent que l'apprenant doit mettre en pratique ses connaissances pour bien les assimiler, le simple fait de faire un exercice hors propos et dans un cadre restreint n'est pas suffisant. C'est ainsi que Bransford et Vye (1989) disaient que:

> *Les élèves ne sont pas des récepteurs passifs attendant de recevoir la bonne information. Plusieurs approches ne corrigent pas cette mauvaise conception. Il ne suffit pas de donner les bonnes réponses ou informations aux élèves. On doit aussi changer les concepts ou les schèmes qui génèrent ces croyances erronées. (trad., p. 187)*

En fait, l'authenticité d'une communication nécessite à la fois un récepteur et un ancrage social, voire culturel. Les commentaires ci-dessus brillent justement par l'absence de ces deux critères fondamen-

taux. De plus, la place socio-culturelle qu'occupe la langue, comme nous l'avons vu en 4.2.2, nous ramène indéniablement vers le relativisme. C'est ainsi que les perceptions entretenues par les enseignants hors du contexte scolaire deviennent la pierre angulaire sur laquelle sont fondées leurs stratégies et leurs attentes en salle de classe.

> *Les meilleurs en français, ça va être les meilleurs en anglais parce qu'ils comparent et ils sont capables à ce moment-là d'enrichir leur vocabulaire. [5-3-1]*
>
> *On s'est entendu dans le passé que quelque chose qu'on a vu en français, on ne le reprenait pas en anglais, on le revisait. On cherchait à leur faire comprendre que c'était semblable, que la grammaire c'est la grammaire, qu'importe la langue, vu que le français et l'anglais ont beaucoup de ressemblances et vice versa. [1-4]*
>
> *Chez l'élève qui a une double langue maternelle, parce que ça existe, on essaie de valoriser qu'une personne peut très bien monter les deux langues au même niveau. L'élève maîtrise les deux langues. Ce n'est pas une au dépend de l'autre. [5-3-1]*

Certains enseignants croient ainsi que la maîtrise d'une langue entraîne en soi la maîtrise des deux langues. Cet énoncé, bien que véridique dans une certaine mesure, doit cependant être traité avec délicatesse si l'on comprend bien la différence entre le bilinguisme additif et soustractif. Il ne faudrait pas que ces propos servent à justifier la maîtrise de la langue seconde au détriment de sa langue première. À ce propos, la notion de norme interne à une langue donnée semble faire défaut dans les commentaires retenus. En particulier, on ne semble pas savoir ce qui est acceptable en français familier, en français consultatif et en français formel.

La *pédagogie de la coopération* préconise une plus grande interaction avec les autres membres de l'école, entraînant ainsi une forme de communication probablement plus authentique et favorisant différentes formes de discours.

> *Un poème va passer dans nos casiers. Je vais le prendre, je vais le lire avec les élèves, puis à partir de là on va faire un poème collectif ou un poème individuel. [4-2]*

> *On est en train d'évaluer la possibilité d'organiser un débat par téléconférence avec les élèves de la Colombie-Britannique et de l'Alberta. On pourrait parler de l'importance d'être compétent, autant en communication orale qu'écrite, en français et en anglais. Le partage avec d'autres minorités francophones est certainement enrichissant. [5-1-1]*

> *On est en train de faire des expériences de plus en plus quotidiennes de l'apprentissage coopératif, mais en fin de compte, les élèves font exactement ce qu'ils faisaient. Ils en profitent pour parler anglais. [5-4]*

Les quelques propos relatifs à une pédagogie coopérative sont méritoires mais peu suffisants. Pour établir une coopération authentique, il faut décentraliser le pouvoir de l'enseignant. L'enseignant doit donc avoir une conception toute autre de son rôle, lequel ne se limite plus à la salle de classe. De plus, les autres membres de l'école doivent aussi être au fait de cette décentralisation et y participer. Il s'agit donc en quelque sorte d'une démarche collective, d'un projet d'école, ce que les commentaires précédents ne dénotent d'aucune façon.

Toute pédagogie qui permet à l'élève de s'actualiser est à craindre, semble-t-il, parce que celui-ci recourra à l'usage de l'anglais. Cette condition de classe a comme effet secondaire d'obliger l'enseignant à être plus actif. Dans un tel contexte, cette personne occupe plus de place, veut contrôler le temps de classe et requiert une classe plus disciplinée. Cette situation coïncide avec la perception traditionnelle de l'enseignement. Même si l'enseignant voulait s'en éloigner, tout lui indique que c'est une approche plus convenable dans une situation d'hétérogénéité.

La *pédagogie globale* se veut d'introduire la vie dans sa complexité réelle. Ceci permet le décloisonnement du français et favorise l'interdisciplinarité.

> *J'encourage les enseignants à faire réagir les élèves à certaines situations politiques en prenant des articles de journaux. C'est ce qui développe l'amour, la fierté pour la langue. Ça se fait bien en 11e, 12e, 13e années. Il faut choisir le moment propice pour ça. Tu ne peux pas te préparer une leçon. [3-3]*

Notre classe va passer un après-midi au centre pour les vieillards et les vieillards leur font faire des choses dans le bois, tout ça. [2-1]

Pour plusieurs élèves, j'ai créé des conflits personnels par exprès et je pense que ça fait partie de mon mandat comme enseignant d'école secondaire. Je trouve que ça relève de moi de leur faire ouvrir les yeux même si leur façon de penser est en conflit avec celle de leurs parents. Il faut qu'ils écoutent ce que je dis et ce que disent leurs parents et qu'ils trouvent leur chemin dans la vie. [1-4]

Pour arriver à une pédagogie globale, il faut s'éloigner davantage du transmissif pour faire place à d'autres approches, d'autres stratégies visant l'actualisation. Malheureusement, ce terme entraîne «spontanéité», «modification», «adaptation», ce qui se traduit généralement par le mot «risques» chez grand nombre d'enseignants.

La *pédagogie ascendante* se fonde sur le principe que tout le travail en classe part des intérêts de l'apprenant et du groupe. L'enseignant exploite ensuite les productions de ses élèves pour les faire progresser successivement. Ceci est en fait une suite logique à la pédagogie globale, qui elle part des besoins. Les besoins personnels et les attentes collectives doivent se conjuguer dans des actes pédagogiques réels. Pour cela, il faut une visée sociale explicite puisque l'ascendance et le vécu se conjuguent dans le situationnel. Encore une fois, cela semble manquer.

La *pédagogie différenciée* part du principe que les enfants d'un même âge ou d'une même classe n'ont pas les mêmes aptitudes, les mêmes capacités, les mêmes intérêts. Cette approche cadre bien avec la notion d'hétérogénéité parce que la diversité est à la base même de l'hétérogénéité.

En enseignant dans une classe régulière, je me suis rendu compte que de toute façon il n'y a pas un élève qui est au même niveau. Un élève de 4e année peut être plus avancé dans une certaine matière qu'un élève de 6e. C'est pas parce qu'on a le même âge que quelqu'un d'autre qu'on est au

> *même niveau de maturité. Je considère que c'est plutôt le bagage d'expérience de vie qui fait qu'une personne avance dans un sens ou un autre. [5-1-1]*

L'exemple des classes multi-âges, fondée sur la pédagogie différenciée, fait également appel aux pédagogies ascendante, de la réussite et de la découverte.

Dans la *pédagogie de la découverte*, l'enseignant-animateur organise le milieu scolaire de façon à amener l'apprenant à élaborer lui-même son savoir sans se contenter de répéter ce qu'on lui enseigne. La pédagogie de la découverte est en fait un volet de l'approche transformationnelle. Plus important encore que la visée elle-même, elle permet à l'enseignant d'avoir un nouvel aperçu quant au rôle qu'il joue ou peut jouer. Pour bien réussir cette pédagogie, l'enseignant doit toutefois faire preuve d'une grande flexibilité et de spontanéité et il doit se défaire de la rigidité qui semble primer en enseignement. Nous ne disons pas ici que la préparation de classe est néfaste ou indésirable. Au contraire. Cependant, lorsque les leçons préparées ne correspondent pas aux besoins réels des apprenants — puisqu'on ne peut pas toujours prévoir ces besoins — il faut faire preuve de flexibilité. Ceci nous ramène à l'approche communicative, soit créer des situations réelles et authentiques en fonction des besoins exprimés.

La *pédagogie de la motivation* pousse l'apprenant à s'affirmer et à se dépasser puisque rien n'est immédiat et que la réalisation est individuelle. Encore une fois, l'enseignant ne peut pratiquer cette pédagogie que s'il part du vécu de l'apprenant. Même si ce vécu est anglophone, l'élève peut et doit apprendre à en discuter en français. Cette perspective est épuisante pour l'enseignant qui est forcé de faire de l'immersion sans le dire.

Ceci dit, force nous est de souligner que dans le cadre des approches et des pédagogies présentées, la majorité des intervenants ne semblent rechercher qu'une certaine uniformité, laquelle ne laisse pas grand place à la diversité, à la flexibilité et à la spontanéité, bref, à une adaptation de l'école face à une clientèle hétérogène et hétéroclite ainsi que face à sa clientèle francophone.

4.2.3.3 *Les facteurs de réussite scolaire*

Après nous être penchés sur les prémisses qui régissent l'acte scolaire, il faut, maintenant, chercher à mieux comprendre quels sont, selon les enseignants, les facteurs qui déterminent positivement et négativement la réussite scolaire des apprenants. À ce chapitre, les intervenants mentionnent la compétence linguistique et la valorisation. À ceci, nous ajoutons l'adaptation de l'enseignement à la clientèle et au milieu. Abordons chacun de ces trois facteurs en détail.

a) *La compétence linguistique*

La question de la compétence en français chez les non-francophones et chez les francophones soulève deux controverses, soit l'importance de la maîtrise par l'apprenant de la langue d'enseignement, soit l'impact de la présence de deux langues dans une même institution. Il ne s'agit pas ici d'une remise en question de l'enseignement en langue française pour les francophones. En fait, la majorité des intervenants s'entendent pour dire que les non-francophones éprouvent des difficultés d'apprentissage en langue seconde et que leur présence n'est pas sans effet sur les francophones.

> *D'après moi, les différences culturelles n'entraînent pas des difficultés d'apprentissage. La difficulté, c'est surtout au niveau de la langue. [3-1]*

Là s'arrête le terrain d'entente. Les intervenants sont très partagés sur plusieurs autres nuances. Reprenons le tout du début pour mieux voir comment se dessine le portrait.

En premier lieu, plusieurs intervenants estiment que les non-francophones ne peuvent pas réussir aussi bien dans une école française du fait qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement.

> *Je trouve ça aberrant de voir les pauvres élèves se battre avec la langue. Ils sont retardés à cause de ça, parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'on lit, ce qu'on dit devant la salle de*

classe. Ça les retarde énormément. On peut penser qu'on est inférieur à ce moment-là et il y a de ces gens-là qui sont supérieurs. [3-4]

Souvent un petit anglophone ne voudra pas répondre parce qu'il sait qu'on a des petits francophones qui s'expriment tellement bien et puis ça le gêne parce qu'il sait qu'il ne peut pas faire de même. [3-1]

J'ai vécu une situation où un enfant ne comprend pas ou n'a pas la compétence linguistique des autres élèves. J'avais un élève absolument brillant, mais quand venait le temps de la lecture, il ne pouvait même pas deviner ce que le mot pouvait être parce qu'il n'avait même pas idée de comment une phrase est faite en français ou de l'ordre des mots en français. [5-1-1]

Les élèves non francophones sont en minorité et ils savent que les élèves qui viennent ici sont des élèves avec la langue maternelle française. Alors ils sont obligés, pas de se débrouiller tout seul, mais d'être à la hauteur des cours ou bien ils faillissent leur français. [2-3]

Certains Néo-Canadiens sont très faibles au niveau de l'écrit et on se demande même s'ils comprennent tout ce qui se dit au niveau de la classe. [4-4]

Souvent en salle de classe ça va poser un problème parce que l'enfant s'exprime plus spontanément en anglais, il va chercher plus ses mots. Tu vas être obligé d'insister davantage sur l'importance de s'exprimer en français dans la classe ou dans l'école. [5-1-2]

En contrepartie, cependant, quelques intervenants maintiennent que bien que la langue joue un rôle important dans les premières années de scolarisation, les problèmes qu'elle présente s'estompent graduellement avec le temps. Pour ces intervenants, la langue n'influence pas à long terme la réussite scolaire des non-francophones.

L'enfant qui ne comprend pas un mot de français, puis qui bute... Je pense que plus tu montes en années, s'il y en a c'est des cas isolés. Un élève par trois, quatre classes. (...) C'est au niveau de la maternelle et du jardin

> *que ça se détermine. Passé la 1re année, c'est bien rare où on va avoir des cas où l'enfant n'est pas capable de communiquer. [2-1]*
>
> *Après quelques années à l'école française, je pense que l'enfant s'est très bien adapté et fonctionne bien. [3-1]*
>
> *Après le jardin, ils sont dans une classe francophone en 1re année régulière parce qu'on calculait qu'après deux ans, l'enfant devrait être prêt à accéder [à] une classe régulière en français. [5-1-2]*

Il va sans dire que chez les tenants de cette deuxième attitude, il n'y a pas lieu d'avoir d'intervention précise sur cette question puisque, selon eux, tout se décide et se joue dès les premières années à l'école. Cette opinion est assez largement partagée et elle se maintient en dépit de la démonstration contraire dans le vécu quotidien. Nous imaginons que cette conception est quelque peu liée à l'opinion que les enseignants se font de la norme. Chez les tenants de la première attitude cependant, on resouligne la différence entre les écoles françaises et les écoles d'immersion, ces dernières étant mieux adaptées pour répondre aux besoins des non-francophones.

> *Souvent, pour le bien de l'enfant, on va suggérer aux parents qu'il soit inscrit dans un programme d'immersion pour quelques années. Je pense qu'au point de vue scolaire, c'est important de leur donner les meilleurs outils, les meilleures méthodes pour eux. Et les méthodes qui sont utilisées ici sont pour les enfants dont la langue maternelle est le français. Dans les écoles d'immersion, il y a beaucoup de spécialistes de français langue seconde. Alors ça répond aux besoins de ces enfants-là. On a suggéré à des parents que leur enfant serait beaucoup plus heureux, aurait plus de succès académiquement et serait beaucoup moins frustré s'il faisait quelques années dans un programme d'immersion. [5-1-1]*
>
> *S'ils étaient dans une école d'immersion ou une école anglaise, ils réussiraient très bien. [3-4]*

En deuxième lieu, la plupart des intervenants soutiennent que la présence des non-francophones a des répercussions sur les francophones, soit

dans leur apprentissage, soit dans leur vie sociale à l'école. On fait donc état du retard que cette situation crée dans l'apprentissage des francophones ainsi que de l'influence qu'ont les anglophones sur les francophones. Dans ce dernier cas, nous retrouvons alors les règles d'actualisation des groupes en contact, c'est-à-dire que l'unilinguisme des membres du groupe majoritaire influence les membres du groupe minoritaire à parler dans leur langue seconde.

> *Quand tu mets deux, trois Anglais dans la classe, s'ils ne comprennent pas un mot, tu es obligé de retarder tout le cheminement du restant de la classe française. [2-1]*
>
> *Le francophone n'aurait pas besoin d'autant de répétitions mais je dois le faire à cause de nos petits anglophones. Nos petits francophones, c'est quelque chose qu'ils possèdent déjà. Alors vraiment il y a des points où je dirais, pas qu'on perd notre temps, que c'est au désavantage des petits francophones parce qu'on doit insister plus. [3-1]*
>
> *La présence de non-francophones pose un problème si le pourcentage est élevé. Si le pourcentage de non-francophones est élevé, la tendance va être que tout le reste des enfants vont s'exprimer en anglais et ça indépendamment du milieu. [5-1-2]*
>
> *Les jeunes non-francophones sont nuisibles dans une salle de classe. Dès qu'il y a un anglophone à quelque part, on est porté à parler anglais. C'est l'occasion choisie pour parler anglais. Il y a des élèves à qui d'autres élèves n'oseraient pas parler français, même en salle de classe. [3-4]*
>
> *La présence de non-francophones ne pose pas de problème en salle de classe, mais en pose à l'extérieur de la classe. [3-3]*
>
> *Du moment où des non-francophones sont sur la cour de récréation, c'est en anglais que ça se passe. Et puis, il peut y avoir un petit anglophone dans un jeu. Si lui commence à parler anglais, il va y avoir quinze francophones qui vont parler anglais. [5-1-1]*

C'est ici que le paradoxe des idéologies entretenues par certains enseignants à l'égard de la langue française voit le jour. On en vient alors à dire (et à croire) que bien que les francophones accusent un retard en raison de la présence même des non-francophones, la situation leur est

tout de même bénéfique puisqu'ils ne maîtrisent pas pleinement leur langue première. Ainsi on semble dire qu'ils ont avantage à réapprendre leur langue au même rythme que leurs pairs non-francophones. Un tel constat nous ramène à la case de départ: sait-on distinguer entre les diverses clientèles linguistiques?

> *Les francophones ont des problèmes de lecture que les non-francophones n'ont pas. Les anglophones ont plus de facilité à écrire que nos francophones parce qu'ils ont appris la langue, tandis que les francophones ont appris le français avec une langue plus familière. [3-3]*
>
> *Le petit bonhomme qui m'est arrivé cette année qui parlait pas le français va peut-être parler aussi bien le français dans quelque temps qu'un autre de ma classe ou d'une famille française, mais à la maison ils parlent anglais. [1-1]*
>
> *Nos enfants ne possèdent pas plus la langue française. Ils ne sont pas forts en français, mais ils ne sont pas forts en anglais non plus. [5-1-2]*
>
> *Je me rends compte à la fin de la maternelle que très souvent nos petits anglophones vont peut-être dépasser nos petits francophones. [3-1]*
>
> *Les élèves d'origine canadienne sont assez fermés au cours de français. C'est parce qu'ils réussissent pas très bien. Au niveau de l'écrit, nos élèves sont très faibles et puis les notes sont assez basses en général. [4-4]*

Nous nous retrouvons, encore une fois, dans une situation de confrontation entre la langue familière et la langue formelle, telle que nous en avons discuté en 2.5.3 et en 4.2.2.5. Nous pourrions même conclure, avec une certaine ironie, que quelques intervenants voient dans la présence des non-francophones un avantage quelconque pour les francophones puisqu'elle leur permet d'apprendre, voire de réapprendre, le «bon» parler français.

À ceci nous rajoutons cependant que l'attitude des enseignants, attitude qui se reflète bien dans leur pratique pédagogique, sera fonction de leur idéologie à l'égard de la langue française et de la vitalité

de celle-ci en Ontario. Si la présente étude doit suggérer des voies d'action à entreprendre dans la formation des enseignants, l'idéologie entretenue face à la langue en situation minoritaire devrait se trouver au premier rang.

b) *L'adaptation à la clientèle*

Toute la question de la compétence linguistique nous mène invariablement à savoir si les enseignants adaptent leur enseignement à leur clientèle. Comme l'ont soulevé auparavant les intervenants, faut-il à ce point chercher à rejoindre les non-francophones au risque de nuire aux francophones, ou encore est-ce préférable de ne pas adapter son enseignement afin de ne pas nuire aux francophones? Le dilemme quant au choix qui s'impose entre les deux groupes est grand chez les enseignants et les attitudes sont très partagées.

Certains intervenants privilégient les francophones et optent carrément pour la non-adaptation de l'enseignement en termes de langue. Pour eux, ce sont aux non-francophones de s'adapter à l'école et non le contraire.

> *On enseigne à tous les niveaux de la même façon, alors s'ils ont plus de difficulté, ils vont être dans un niveau général et pas avancé. On ne change pas pour eux. [3-3]*
>
> *Je n'adapte pas mon enseignement à cause des non-francophones parce que je ne dois pas défavoriser mon groupe. Le non-francophone est là pour s'enrichir. Mais les autres ne sont pas là pour perdre. Il faut que j'aille de temps à autre quand même le chercher. Il ne faut pas que je l'ignore. Mais c'est les francophones qui sont là qui doivent recevoir. [1-1]*
>
> *Dire que je suis obligé de tout modifier, toutes mes méthodes, ma présentation pour un ou deux Anglais, non. Je ne le fais pas pour commencer. [2-1]*

Si l'opinion des enseignants était à la fois généralisée et fondée en termes de mission scolaire et de pédagogie, il faudrait à ce moment-là se demander quelles actions s'imposent pour donner accès à une éducation

égalitaire à ceux qui sont laissés pour compte. Si, d'une part, on dit que c'est aux non-francophones de s'adapter, on dit, d'autre part, que l'institution scolaire a prévu un mode d'adaptation/intégration pour ces derniers. C'est justement l'objet de notre étude. Il ne semble pas que les mécanismes reconnus lors de notre enquête soient suffisamment réalistes, adéquats, efficaces pour contrer l'effet soustractif des groupes en contact. Force nous est d'avancer que le régime actuel participe à l'assimilation des francophones sans toutefois donner aux non-francophones les mécanismes leur permettant de s'intégrer. Dans certains cas, selon les observations retenues, le bien-être social des francophones est sacrifié carrément aux besoins des non-francophones. Il y a lieu de croire qu'une politique scolaire fondée uniquement sur les attentes de la communauté sera de nature soustractive ou négative quand la communauté est imbue d'un bilinguisme soustractif.

C'est ainsi que, contrairement à la tendance qui veut privilégier les francophones, d'autres intervenants, par contre, hésitent et contournent la problématique en demeurant dans le flou, c'est-à-dire dans l'indécision, et ce même s'ils sont au fait des problèmes que cela entraîne.

> *On ne veut pas alourdir leurs tâches. Par contre, on ne peut pas non plus diluer nos cours et leur donner à petites doses ou alors diminuer nos exigences. On est toujours un peu déchiré. On veut qu'ils partent d'ici le mieux outillés possible, mais toujours en ayant derrière la tête qu'ils n'ont pas que ça à penser. [5-3-2]*

> *La présence des non-francophones nuit aux francophones car on ne peut pas aller aussi vite, c'est impossible. [3-1]*

> *Les enfants qui sont réellement francophones auraient droit vraiment à une éducation à leur niveau. Mais ils ne peuvent pas l'avoir parce que c'est impossible pour une enseignante d'enseigner au niveau où les petits francophones avancent avec la présence de non-francophones. [5-2]*

> *La présence de non-francophones, c'est dommage pour les enfants francophones parce qu'on doit répondre à leurs besoins également. [5-1-2]*

Ces témoignages sont très révélateurs de l'absence d'intervention administrative dans le dossier. Le dilemme est lourd parce que les enseignants doivent décider eux-mêmes de leurs stratégies. Ceci dit, si l'école ne s'est pas dotée des «outils» nécessaires pour répondre aux besoins de deux clientèles différentes, peut-on être surpris du paradoxe qu'on retrouve chez les enseignants?

Au lieu d'attaquer de front un problème, on semble souvent croire en milieu scolaire qu'il suffit de l'ignorer pour qu'il disparaisse. Les derniers commentaires des répondants semblent confirmer l'opinion généralement acceptée selon laquelle les enseignants sont, en dernier recours, ceux qui doivent faire les frais du problème. L'absence d'emprise sur le problème de la part des enseignants devrait nous indiquer qu'il n'incombe pas aux individus de redresser les situations d'ordre social. À un problème social, une réponse communautaire s'impose. Nous nous voyons donc obligés de reposer la question capitale: quelle vision collective anime le projet scolaire franco-ontarien?

c) *La valorisation*

La valorisation est un autre point soulevé à maintes reprises par les intervenants comme facteur de réussite scolaire. Mais encore faut-il savoir ce que les intervenants entendent par valorisation, comment ils s'y prennent pour valoriser les apprenants, ce qu'ils valorisent et qui ils valorisent.

> *À chaque fois que l'enfant va parler français, je vais le valoriser. [1-1]*
>
> *Pour encourager les élèves à parler français, on procède surtout par valorisation positive surtout pour les élèves qui ont justement de la difficulté à parler français. [5-1-1]*

En principe, la valorisation se manifeste par le truchement de commentaires portant sur le bien-être social et affectif ainsi que sur le contenu et la programmation. En pratique, on la retrouve dans toutes les activités ou paroles qui ont pour but de valoriser l'élève comme apprenant et comme individu. Dans les propos recueillis, nous avons relevé plusieurs

instances qui contribuaient à la réussite scolaire et sociale des apprenants, notamment la valorisation de la langue française ainsi que la valorisation par les manuels, par la culture et par le plaisir.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE

L'utilisation de la langue française semble être l'une des grandes préoccupations des intervenants. Malgré cela, les commentaires portant sur la valorisation linguistique du jeune francophone sont peu nombreux. Ce n'est pas tant l'utilisation sociale qui prédomine dans les commentaires que l'utilisation du contenu (vocabulaire) et de la forme (orthographe et grammaire).

> *Pour valoriser la langue française, une fois par semaine encore, on a parti un club de dictée où vraiment les gens qui aiment faire des dictées... Bon, on va essayer de faire des genres de concours, de compétitions. Je pense que c'est plus les parents qui veulent que l'élève apprenne le français. [4-2]*
>
> *On a mis sur pied les programmes pour valoriser l'élève en français et en anglais, mais je donne toujours précédence (sic) au français. On publie dans les journaux du coin leurs dissertations, leurs compositions, leurs poèmes. [1-4]*

Nous reviendrons sur cette question en gestion pédagogique (4.2.3.4) lorsque nous aborderons le phénomène de la correction linguistique et de l'approche punitive pour encourager les jeunes à parler en français. La gestion pédagogique du français n'épousant pas les différentes approches, pédagogies et stratégies évoquées, valoriser la langue se résume souvent à encourager le bon parler et l'écriture sans fautes.

VALORISATION PAR LES MANUELS

On retrouve plusieurs propos relatifs à la valorisation par l'entremise des manuels scolaires, valorisation qui touche de près l'adaptation à la clientèle et au milieu comme facteur de réussite. Ce point recoupe deux volets, soit le lieu de production des manuels, soit le contenu de ces

derniers. Utilise-t-on des manuels franco-ontariens ou préfère-t-on des textes québécois ou français? Les intervenants estiment-ils que la différence entre des productions franco-ontariennes ou d'ailleurs est négligeable ou non? Quelles sont leurs préférences et pourquoi? On retrouve en fait deux tendances. La première, plus générale, fait état de la lacune des manuels d'origine franco-ontarienne et des manuels adaptés à cette clientèle.

> *Les programmes de français viennent du Québec. En fait, la plupart des choses conviennent très très bien. Il y a seulement quand on prend des choses d'étude du milieu des fois. Ça répond moins à la réalité des Franco-Ontariens, mais on adapte, on essaie d'élargir les horizons aussi. [5-1-1]*

> *Quand on fait du travail dans la langue française, on essaie autant que possible de trouver des textes qui ont été rédigés par des Franco-Ontariens. S'il y a une lacune dans notre système d'éducation française en Ontario, c'est définitivement par rapport aux manuels franco-ontariens. Notre matériel malheureusement arrive tout du Québec. La culture québécoise et la culture franco-ontarienne, c'est pas la même mentalité. Même langue mais des façons de culture différente, des façons d'agir un petit peu différent[es]. (...) Notre livre de mathématiques est publié au Québec et tous les exemples de problèmes sont les noms de villes québécoises. [2-1]*

> *Je trouve, malheureusement, que quand on montre une langue, on est poigné avec des livres français qui ne sont pas de notre langue à nous autres. Tu sais, c'est le français de France, le français vient d'ailleurs. [2-1]*

> *C'est très difficile de faire passer la francophonie en Ontario parce qu'on n'a pas de manuels d'appui, on n'a pas beaucoup de manuels. On est obligé d'aller piger ailleurs, d'aller piger au Québec. C'est pas facile. Il y a beaucoup de choses qui existent, mais ici, c'est pas facile à trouver, même quand on cherche. Souvent quand je vais au Québec, je vais dans les librairies, je vais m'acheter des livres en français puis alors je pige, je ne pige pas des choses qui parlent du Québec, je vais aller chercher des choses où c'est vague, où l'élève peut imaginer des choses, s'identifier. [4-2]*

Bien que plusieurs intervenants reconnaissent le manque de manuels ou de matériel didactique faits par et pour les francophones de l'Ontario, aucun ne mentionne l'impact de ce manque chez les apprenants. Personne ne dit que l'identification sociale à un groupe passe par la valorisation, laquelle en retour promeut la réussite scolaire et le bien-être social de l'apprenant.

La deuxième tendance relève du relativisme. On reconnaît le manque de manuels franco-ontariens, voire plutôt la présence de manuels d'autres provenances, mais elle est de moindre importance. D'une part, il est préférable, au dire de certains intervenants, d'avoir sous la main des manuels québécois que des manuels anglophones. D'autre part, les différences régionales, provinciales et nationales s'estompent quand on embrasse la francophonie mondiale.

> *Préférablement, on va prendre des choses faites en Ontario, mais la culture canadienne-française, québécoise, n'est pas si différente de la culture franco-ontarienne. C'est mieux que l'anglais quand même. [5-1-1]*
>
> *On a des manuels scolaires qui sont vraiment adaptés à la population franco-ontarienne et non québécoise. Ils sont pour les enfants franco-ontariens et prennent beaucoup en considération le multiculturalisme. [5-2]*
>
> *En Ontario, on emprunte beaucoup des manuels qui sont publiés au Québec et de plus en plus au Québec on tient compte de la réalité franco-ontarienne. [5-1-2]*
>
> *Il y a beaucoup de livres québécois. Nous on ne les voit pas comme des livres québécois, nous on les voit comme des livres d'origine canadienne-française qui expliquent une réalité. Puis, on essaie toujours de leur faire comprendre le lien, d'expliquer, de justifier la présence. [1-4]*

On remarque donc chez un grand nombre d'intervenants que rendre actuel les informations par l'entremise de textes qui respectent le vécu des élèves et qui soient adaptés au milieu et à la clientèle, c'est très important. Ainsi, dans une telle perspective, l'apprenant ne se sent pas aliéné par la culture d'un autre. Cependant, chez d'autres enseignants, ce n'est pas le cas.

Mais qu'en est-il exactement? Cette longue liste de commentaires négatifs à l'égard du manuel étranger est-elle la manifestation d'une insatisfaction à l'égard des manuels ou plutôt l'expression d'un ethnocentrisme déplacé? Ou, au contraire, s'agit-il là d'une manifestation d'insatisfaction à l'égard de son propre vécu culturel? En effet, ne pourrait-on pas y voir le produit négatif, l'effet indésiré d'une minorité qui ne peut s'activer de façon suffisante pour produire ses propres manuels? La présence prédominante de manuels étrangers est une cible facile qui camoufle un autre problème: l'absence d'autonomie suffisante pour générer ses propres produits culturels. L'absence de vécus authentiquement d'expression française engendre une pénurie de contenu curriculaire particulier et propre au groupe d'appartenance. Indirectement, les commentaires nous informent sur l'effet négatif de la présence anglicisante d'une clientèle linguistiquement hétérogène.

Comme nous le verrons au chapitre 5, les manuels ont tendance à présenter des activités traditionnelles. S'ils ont une quelconque valeur de modèle dans la formation des enseignants, il y a lieu de revoir les orientations qu'on aimerait y voir prédominer.

La valorisation passe également par le contenu et par la programmation afin de permettre aux jeunes apprenants franco-ontariens d'avoir une certaine prise de conscience politique et historique de leur présence en terre ontarienne. C'est pourquoi quelques intervenants préconisent l'ajout d'une composante ou d'une unité scolaire sur les Franco-Ontariens.

> *On a développé une unité spéciale sur les francophones de l'Ontario. [2-1]*
>
> *Je pense que la première chose à faire c'est l'historique des Franco-Ontariens. Les jeunes ne savent pas qui ils sont, d'où ils viennent, pourquoi ils sont là. Ils savent qu'ils sont là mais ils sont entourés d'anglophones et puis ça finit là. Quand on ne se connaît pas, on ne peut pas s'aimer. Quand on ne se connaît pas, on est pris de préjugés, on a peur des autres; d'ailleurs, on n'est pas valorisé et on a l'impression qu'on ne vaut pas grand chose. C'est à l'école secondaire que cela peut se faire, surtout dans les années au cycle supérieur. En 9e, 10e année, c'est encore un peu difficile. [3-4]*

Il faudrait faire une image de l'histoire des Français qui sont arrivés ici. Les grands-parents qui sont arrivés, qui ne comprenaient pas l'anglais. Ils étaient humiliés, ils souffraient et ils se sont mis à apprendre l'anglais. Puis ils ont perdu leur français et maintenant c'est le contraire qui va se produire. [1-1]

VALORISATION PAR LA CULTURE

La valorisation se fait aussi par la réalisation culturelle comme facteur de réussite et de bien-être. On cherche ici à amener les élèves à prendre conscience qu'il existe une culture francophone bien vivante et actuelle. Il s'agit donc de l'intégration de la culture dans les matières.

L'école joue un grand rôle pour rapatrier les traditions puis rendre ça présent chez nos élèves. [5-1-2]

Mais pour que la culture soit bien intégrée auprès des apprenants, il faut que les intervenants la vivent et qu'ils en soient convaincus eux-mêmes.

La meilleure façon d'apprivoiser la culture auprès des élèves, c'est que les professeurs embarquent dedans et que c'est pas juste des professeurs en avant de la classe, mais c'est des gens qui aiment rire et chanter et faire tout en français. [5-4]

J'essaie de leur donner ce que moi j'ai hérité de la culture française, la façon que tu es, la façon que tu vois les choses. Tu donnes déjà ça aux enfants parce que les enfants essaient beaucoup de t'imiter. Je pense que par la façon que tu la vis ta culture, tu vas réussir à en donner un peu aux élèves. (...) On intègre la culture sûrement dans les leçons de catéchèse, puis même tout au long de la journée aussi, dans différentes matières. [3-1]

Je pense que c'est dans les petites choses qui peuvent être faites à tous les jours qu'on finit par rejoindre le grand message. Cette affaire de faire faire des grosses pancartes «Je suis français», «Je suis fier...» et tout ça et mettre ça partout sur les murs, c'est bien beau, ça décore mais je pense que c'est dans les petites choses de la vie, terre à terre, qu'on peut le plus. [2-1]

> *Les élèves disent, «on n'aime pas ça écouter des chansons en français, elles sont plates». Je dis, «vous trouvez ça plate parce que vos oreilles sont formées par les chansons anglaises. Si vous écoutiez des chansons françaises, ce n'est pas long que vous allez avoir toute une liste de groupes en français, toute une liste d'interprètes dans vos têtes et là vous aurez du vécu et là vous pourrez jaser entre vous». [1-4]*

> *J'intègre la culture franco-ontarienne à travers des lectures. L'an passé, on avait raconté sur des feuilles détachées l'histoire de Catherine. Après on a reconstitué l'histoire. Ou on va leur raconter le récit d'un Noël dans une famille. Puis, dans leur cahier de mathématiques, il y a toute une série de contes. [1-1]*

Et comment se traduit cette intégration culturelle? Dans plusieurs écoles, elle se fait, en grande partie, par le biais de l'animation culturelle.

> *Nous, dans notre conseil scolaire, on met beaucoup l'accent sur l'animation culturelle pour promouvoir la culture franco-ontarienne. À certains moments donnés, il y avait des animateurs culturels à plein temps, surtout au service des écoles dans des milieux plus anglophones, mais ce n'est plus le cas aujourd'hui. Il y a des gens qui ont ces dossiers présentement et puis on tient bon parce qu'on sait que c'est important. [5-1-2]*

> *Au niveau culturel, c'est une école qui bouge ici. On a cette année, pour la première année, un animateur culturel. Cet animateur culturel a toujours été ici, a toujours fait son animation culturelle mais sans avoir de dédommagements particuliers. [5-3-1]*

> *Un professeur vient d'être nommé animateur culturel et on va essayer de lancer une pièce de théâtre — professeurs, élèves — en français évidemment. [5-4]*

> *Au niveau culturel, il n'y a rien dans l'école. [1-1]*

> *La culture n'est pas vraiment intégrée au niveau de l'école. Il n'y a pas de choses organisées. [3-1]*

Le lecteur peut facilement distinguer dans les commentaires qui précèdent ceux qui proviennent des intentions de ceux qui émanent d'expé-

riences réellement vécues. Les premiers l'emportent sur les seconds. Les expériences sont décrites comme des nouveautés ou des tentatives que l'on a délaissées. On peut rapprocher ces commentaires aux propos que nous avons fait au chapitre 2 au sujet de la transmission de la culture. Nous y disions que la vitalité ethnoculturelle d'un groupe minoritaire est marquée par la surcharge, le dévouement et la volonté de quelques individus. N'est-ce pas la confirmation que nous en recevons ici? La valorisation de la culture y est vue comme un supplément d'énergie à déployer en tant qu'enseignant.

Il est indéniable que l'engagement institutionnel se mesure en partie par l'embauche d'un personnel spécialisé en matière d'animation culturelle. Cependant, il faut surveiller que cette personne ne soit pas investie d'un rôle messianique contraire à la définition même d'animation communautaire. Si cette personne peut faire en sorte que des événements se produisent, elle ne saurait remplacer une dynamique fondée sur la coopération, la collaboration ainsi que sur les pédagogies ascendante, démocratique et libératrice. En fait, investir dans une personne chargée «d'animation culturelle», n'est-ce pas un peu avouer qu'il y a un problème? Animer ce qui est mort?

VALORISATION PAR LE PLAISIR

L'école est-elle perçue par les apprenants comme un lieu d'apprentissage et de bien-être? Il va sans dire qu'une bonne part de l'image positive que se fait l'apprenant de l'école tient justement au bien-être affiliatif, interactif et cognitif qu'il en retire.

> *L'école, c'est fait pour avoir du plaisir et pour être bien. (...) Les élèves de 8e année se sont aperçus qu'on pouvait avoir bien du plaisir en français avec de la musique française. (...) La majorité des élèves avaient connu les interprètes français pendant l'année et tout le monde a eu un fun noir. [2-1]*

Ce qui serait naturel en milieu homogène devient source d'étonnement en milieu hétérogène. Les élèves connaissent les interprètes-chansonniers parce qu'on les présente en classe. Ce sont ces expériences qu'ils faut

multiplier. C'est ici que l'on peut souligner l'importance de conjuguer école, communauté et famille. Sans l'appui de troupes de théâtre, de journaux, de la radio et de centres culturels, ce genre d'activités en salle de classe pourrait paraître très artificiel. Elles seront vite perçues comme une surcharge.

> *Les écoles moussent le français, encouragent, motivent et tout ça par des projets particuliers mais ça devient essouflant de faire ça jour après jour. [5-1-2]*

4.2.3.4 ***La gestion pédagogique***

La gestion pédagogique est en fait une composante des conditions de réalisation (voir 2.5.2) — réalisation d'apprentissage, de socialisation et d'actualisation — la première composante étant les approches et les pédagogies à proprement parler. En fait, la gestion pédagogique recoupe à elle seule toute la gamme des moyens utilisés pour atteindre un but, qu'il s'agisse de discipline, de contrôle, de motivation et ainsi de suite. Dans cette section, nous cherchons donc à savoir si les moyens sont réellement adaptés à une clientèle hétérogène et quels en sont les points positifs et négatifs. Quelles sont, en fait, les méthodes de gestion pédagogique les plus courantes? Que cherchent-elles à gérer et comment rejoignent-elles les concepts didactiques? S'agit-il d'entreprises à court ou à long terme? Les moyens utilisés sont-ils conformes aux facteurs de réussite? Pour vérifier ceci, nous avons catégorisé le tout en deux volets: la gestion interne et la gestion externe.

a) *La gestion interne*

Par gestion interne, nous entendons les moyens et les stratégies utilisés en salle de classe et au niveau de l'école. Sous cette rubrique, on retrouve le jeu, la musique, les divers centres de ressources, les discussions ainsi que les méthodes utilisées pour encourager l'utilisation du français, si tel est le cas.

Le *jeu* est beaucoup prisé par les enseignants pour favoriser l'apprentissage. Comme nous l'avons souligné auparavant, il s'agit là

d'un facteur de réussite scolaire en ce qu'il permet d'associer apprentissage et plaisir. De plus, en situation hétérogène et multiculturelle, le jeu permet justement d'atténuer les différences socio-culturelles.

> *C'est vraiment axé sur le jeu. C'est plus difficile de partir du vécu de l'enfant parce que le vécu de l'enfant est différent. Ils n'ont pas tous le même niveau culturel. [5-2]*
>
> *Il y a d'autres activités dehors, comme une journée champêtre. [3-3]*

Cependant, parier sur l'interactivité par le jeu constitue le véritable enjeu de l'enseignement en situation d'hétérogénéité linguistique. Comment est-ce possible sans l'usage de la langue? Et que signifierait une intégration des personnes ne parlant pas ou peu le français s'ils étaient incapables de jouer? On pourrait probablement développer une pédagogie de la progression fondée sur le jeu. Cette pratique semble implicitement acceptée et généralisée. Il serait néanmoins utile de la documenter.

Selon les propos recueillis, la *musique* est le moyen le plus utilisé par les enseignants. Présentée sous différentes facettes, la musique permet d'atteindre plusieurs objectifs, qu'il s'agisse de réalisation culturelle, de contenu, de variation ou tout simplement de discipline.

> *Je fais beaucoup de la chanson avec mes élèves. Des chansons très modernes, des chansons actuelles. Alors si on les fait aimer des artistes modernes, il y a des chances qu'ils vont vouloir au moins avoir la curiosité d'aller voir s'il y a autre chose. J'écris toutes les paroles et je trouve une vidéo-cassette, parce que je m'aperçois maintenant que seulement des cassettes audio ça ne vaut pas le coup. Les élèves écoutent moins. Ils veulent voir aujourd'hui. Ils sont habitués à regarder la télévision et à voir des vidéos. Alors, il faut faire la même chose en classe sinon ça ne fonctionne pas bien. [3-4]*
>
> *(...) Question de culture, je leur montre de la musique depuis deux, trois ans. Moi, pendant que mes élèves travaillent, un travail libre, je mets de la musique française. Si, par exemple, quand les élèves rentrent le matin, il y a de la musique à*

l'intercom, au temps des récréations, quand il pleut. (...) Je mettais une cassette française fantastique avec des chansons à la fin de mes unités en histoire pour leur donner un petit peu un aperçu différent. [2-1]

J'essaie d'aller chercher la musique, c'est la partie la plus difficile parce que pour eux la musique française c'est plate. Alors j'essaie d'aller voir, d'aller chercher des chanteurs qui font passer des paroles pour les jeunes adolescents, puis assez faciles à comprendre aussi. J'avais fait écouter Patricia Kaas, «Mon mec à moi». Cela a très bien passé. Les élèves ont adoré la chanson contrairement à quand je fais de la poésie et que je présente Félix Leclerc et Gilles Vigneault, Jacques Brel et tout. Je pense que ce genre de culture française j'en passe à tous les jours. [4-2]

On fait souvent des projets de recherche dans les classes sur la musique canadienne-française et franco-ontarienne. [5-1-1]

La fonction accompagnatrice de la chanson est hautement prisée en milieu scolaire. Toutefois, l'accompagnement n'est possible que si on connaît la chanson française. La notion d'accompagnement implique à la fois une socialisation et un niveau d'expertise. Les enseignants ont peu confiance que ces données soient courantes en situation d'hétérogénéité linguistique. Dans un tel cas, la chanson devient objet d'enseignement. En d'autres mots, on doit faire apprendre l'existence de la chanson française et les mots plutôt que de s'en servir comme appui thématique à une discussion ou simple arrière-fond culturel.

Les *centres de ressources* dont disposent les écoles (bibliothèques, centre d'éducation spéciale, laboratoires, etc.) sont tous des outils indispensables aux intervenants et aux apprenants. Leur raison d'être et leur maintien soulèvent cependant plusieurs questions. Les centres ne sont efficaces que dans la mesure où ils répondent aux besoins de la clientèle.

Non, il n'y a pas de ressources, d'aide supplémentaire. Il y aurait juste l'éducation spéciale. Je laisse l'élève baigner dans le milieu, puis c'est comme une éclosion qui va se faire. [1-1]

Les élèves qui ont besoin d'aide supplémentaire, il y a un centre de ressources qui leur aide à s'adapter et à se mettre au

niveau. Il y a un centre de ressources pour enfance en difficulté et on a un centre de ressources pour personnes à un autre niveau de difficulté. Je ne connais pas de cas ici où on aurait retourné un élève parce qu'il avait des problèmes linguistiques. On lui suggère, s'il se sent à l'aise et s'il veut travailler, le laboratoire de lecture, entre autres. [5-3-1]

La bibliothèque dans l'école a des ressources françaises, mais on sent qu'elles n'ont pas été assez renouvelées. [1-1]

Vous allez à la bibliothèque, vous voyez que la bibliothèque est 98 % anglaise. Puis deux petits recoins de rien pour les livres français. [1-4]

Il y a la bibliothèque comme dans d'autres écoles, mais ça c'est trop comme dans d'autres écoles. [2-3]

Il n'y a pas de doute que les enseignants sont très conscients de la limite, voire de la pénurie de certaines ressources scolaires. À notre avis, en matière d'administration et de politique générale des écoles françaises, ces questions devraient apparaître à l'ordre du jour des priorités à combler.

Parmi toutes les préoccupations d'ordre didactique soulevées par les enseignants, celle qui se démarque le plus se rapporte à la discipline: comment rehausser l'utilisation du français par les apprenants. Les méthodes utilisées pour encourager les élèves à parler français sont variées, mais la plus grande partie d'entre elles sont généralement d'ordre punitif ou méritoire (points, jetons, primes et récompenses).

J'ai adopté certaines mesures disciplinaires pour les motiver, sinon ça glisserait du côté anglais très vite. [1-1]

Il y a des points pour les jeux. On les encourage à parler français en donnant des points à la classe qui parle français. [3-3]

Tant que l'élève ne sentira pas sa francophonie dans son coeur, dans son corps, il ne pourra pas le parler, il ne pourra pas s'exprimer. C'est justement pourquoi on a parti le système de francoprimes. Si l'élève s'habitue à s'exprimer, à exprimer ses sentiments, à jouer, à se fâcher ou quand on a des sentiments à exprimer, on les dit dans la langue la plus familière.

Pour eux autres en classe, c'est l'anglais. C'est justement pourquoi on a parti le projet, pour essayer de les habituer, pour qu'ils se sentent à l'aise face à la langue. On essaie de partir un genre de magasin pour favoriser la langue française. Ce sera un projet positif. Si l'élève fait des efforts en français ou si le petit francophone parle toujours français, on lui donne des francoprimes. Avec ces francoprimes, une fois par trimestre ou une fois par semaine, l'élève pourrait aller s'acheter un livre en français, une cassette en français. [4-2]

On a un nouveau bulletin descriptif et dedans il y a un item «Parle toujours français». Alors, ça c'est évalué et si un élève ne parle pas toujours français, soit dans les corridors, soit dans la cour de récréation, c'est inscrit sur le bulletin. [5-1-1]

Un moment donné, on avait des choses très punitives. On avait un bulletin de français, on remettait une note à chaque élève, à chaque semaine. On se promenait dans le corridor et si un élève voyait un professeur arriver ça changeait au français. C'était tuant, c'était crevant mais on avait certains résultats. [3-4]

Pour que ce soit plus français, je pense qu'au niveau des petits il faut des tableaux, des genres de tableaux d'honneur avec une petite récompense à la fin de la semaine. Chez les plus vieux, on se sert surtout de jetons. L'idée n'est pas d'enlever les jetons mais de les donner, alors le point positif plutôt que négatif. Ensuite, c'est la reprise continuelle «Parle français, parle français». Mais je pense que l'idée de récompense ajoute beaucoup, c'est quelque chose qu'on peut faire. À chaque mois, il y a un genre de rapport, de bulletin sur la langue française. Alors, les élèves s'enlèvent des jetons entre-eux mêmes là, et puis dépendant du nombre de jetons que tu as conservé, on fait un petit rapport. Si l'enfant n'en a pas conservé du tout, c'est parce qu'il n'a pas fait d'effort et ça entre en ligne de compte avec les voyages qu'on effectue durant l'année. [3-1]

Bien que les intervenants soient partagés quant à la méthode précise à utiliser, la grande majorité d'entre eux encouragent et soutiennent la discipline par le biais de punitions ou de récompenses. À vrai dire, seul un intervenant a remis en cause ces approches.

> *Je ne crois pas dans donner des points, des petites récompenses parce que vous ne parlez pas français, parce qu'à ce moment-là ils ne l'aiment pas leur langue. C'est un jeu pour avoir des points. Et puis, on ne développe pas un amour pour sa langue comme ça. Moi, ce que je trouve de plus important, c'est qu'ils aiment leur langue. C'est ça qui est le plus important. C'est pas temporaire. C'est pas tu vas avoir des points. [3-3]*

L'intervenant dont il est question ci-dessus perçoit bien que les motivations internes l'emportent sur les motivations externes, ce qui n'est pas le cas des propos ultérieurs. Sa vision coïncide avec la perception voulant que l'appartenance et la loyauté se développent mieux par le truchement de situations où les partenaires se sentent bien.

On retrouve aussi des *moniteurs* et des *monitrices* dans la gestion pédagogique d'une salle de classe.

> *Au niveau des petits, il y a de l'aide supplémentaire. On reçoit des moniteurs, monitrices dans nos salles de classe. C'est la responsabilité du moniteur de travailler sur le langage des petits anglophones. [3-1]*

> *Le seul programme qui vient appuyer, c'est le programme des moniteurs/monitrices de langue seconde pour les écoles qui en font la demande. Le programme des moniteurs/monitrices est très apprécié de la part des enseignants et permet aux non-francophones d'avoir la chance de s'exprimer en petits groupes. [5-1-2]*

Ce programme de monitorat permet de pallier une autre question d'ordre gestionnaire, soit la *taille des classes*.

> *Moi, le problème que ça me pose c'est que je vois des élèves qui ont de graves problèmes au niveau de l'écrit, au niveau de la compréhension. Puisque les classes sont tellement grandes, j'arrive pas à les voir en particulier ces élèves. Je pense que je les néglige. Avec une clientèle comme ça, il faudrait pas qu'on ait plus de 20 élèves dans une salle de classe. Avec 34 élèves, il y en a qu'on entend jamais. Puis ça aussi ça me dérange.*

> *Souvent je me rends compte, par exemple, j'en reviens toujours aux Néo-Canadiens, mais c'est ceux-là qui font le moins de bruit dans la classe, évidemment, alors c'est ceux-là qu'on oublie le plus facilement. Alors c'est toujours les mêmes qu'on entend. La classe est finie, les élèves sortent, puis on se rend compte que, ah!, j'ai même pas eu l'occasion de parler à tel élève. Ça me dérange beaucoup parce que là je trouve que la qualité de l'enseignement est moins élevée. [4-4]*
>
> *Le professeur qui a 32, 35 élèves dans un cours peut s'attarder à l'occasion mais quelquefois c'est très difficile. [5-3-1]*

L'expérience des moniteurs à qui on remet la responsabilité de rehausser l'oral, de corriger la langue et d'offrir, généralement parlant, un supplément linguistique est quasi nulle. Leur formation est moins que minimale. Enfin, la plupart des moniteurs que nous avons côtoyés se plaignaient d'être laissés pour compte sans programme ni encadrement. Le monitorat est souvent vu comme une façon d'alléger des classes surpeuplées. Ces commentaires auraient pu être documentés systématiquement et ils montreraient tous le même point de vue: monitorat et surcharge des classes sont à revoir. Parler de pédagogie du français comprend d'abord une rationalisation au niveau des effectifs, des moyens, de l'encadrement, de la formation et des finances.

b) *La gestion externe*

Dans le cadre de la gestion externe, on retrouve la panoplie d'activités parascolaires (théâtre, fanfare/chorale, journal, radio, compétitions sportives, etc.), les échanges épistolaires, les visites et stages, les spectacles et présentations, et toute forme d'interaction avec la communauté. À ce chapitre, nous aborderons également la question de l'implication de la communauté dans l'école et de cette dernière dans son milieu.

Les activités médiatiques (radio, journaux et annuaire) devraient permettre aux apprenants de s'exprimer oralement et par écrit hors de la salle de classe. Il est cependant malheureux de constater que ces activités qui pourraient déborder le cadre de l'école ne sont pas mentionnées. En

fait, les seules activités qui se font à l'occasion à l'extérieur de l'établissement sont généralement d'ordre compétitif (Génie en herbes, championnats de musique, sports) ou d'ordre ponctuel (concerts, pièces de théâtre).

> *La section de langue française encourage les enseignants à s'impliquer dans les activités comme la radio étudiante de langue française, le journal d'école de langue française, les activités culturelles, la mise en place d'une matrice culturelle de langue française. [1-4]*
>
> *L'école a un groupe qui fait de la radio étudiante et organise un voyage culturel à Montréal à la fin de l'année. [3-3]*
>
> *Dans certains cours, la radio est utilisée. Il y a maintenant un cours que les élèves doivent suivre et une partie de ce cours est la communication par radio. Les élèves ont à préparer des émissions de radio de sorte que c'est utilisé pour les cours immédiatement. En plus, c'est utilisé pour faire de la musique aux étudiants dans l'école. [2-3]*
>
> *L'école a un annuaire. En fin de semaine, il y avait un berce-thon pour prélever des fonds pour l'annuaire. [5-3-1]*
>
> *Nous avons un club, le Club français, qui est au niveau des étudiants. On parle en anglais. [1-4]*
>
> *Nous avons un journal à l'école. On le passe à tous les élèves en français, on le lit en classe et puis c'est fini. Cela n'a un impact que chez les élèves qui y participent. [3-4]*
>
> *Le journal étudiant est tombé à l'eau parce que les enfants étaient si mal à l'aise au point de vue expression française. Ils étaient trois ou quatre sur 130. [1-4]*

Est-ce surprenant de constater un taux d'échec si élevé parmi les activités si l'on sait que le transmissif prime et que l'actualisation culturelle laisse à désirer? Comment peut-on croire que des activités, à elles seules, seront en mesure de combler la lacune? Comme le dit si bien l'un des intervenants:

> *Supposément que toutes les activités encouragent les élèves à parler français, mais en réalité, il n'en est rien. Sauf certaines activités. [3-4]*

Chaque activité prise séparément n'est pas mauvaise, bien au contraire. Cependant, si elles étaient ancrées dans le milieu, dans la communauté, si elles ne relevaient pas uniquement de quelques intervenants, et si elles étaient perçues comme des moyens et non des fins en soi, peut-être en serait-il tout autrement.

> *La directrice a poussé les élèves de 8e année à faire un spectacle à la fin de l'année en français. [2-1]*
>
> *Les artistes invités dans l'école sont souvent prioritairement des Franco-Ontariens. [5-1-1]*
>
> *J'essaie d'aller voir des pièces de théâtre avec eux autres, leur présenter les musées en français, faire venir justement des conférenciers ici. [4-2]*
>
> *On a une troupe qui est venue. J'avais tout présenté ce qu'elle allait nous montrer. Les enfants ont été exposés à l'utilisation de la langue française en action. Ils se sont souvenus des expressions que je leur avais dites. [1-1]*
>
> *Si on avait plus de sous pour justement promouvoir la vraie culture, quand on parle de théâtre, de cinéma, ça serait sûrement plus facile. [5-3-2]*

Il semble que les moyens correspondent à la culture des enseignants, du moins à la définition qu'ils se donnent de la culture, c'est-à-dire de la culture avec un grand «C». Donc peu de moyens reflètent un vécu quotidien ou ont un enracinement dans le vécu «normal» des apprenants. Ceci ne revient-il pas en quelque sorte à une forme de dévalorisation des jeunes apprenants puisqu'on ne parle pas de leur vécu, on en fait abstraction? Ou encore, s'agit-il d'un manque de confiance dans sa propre appartenance socio-culturelle?

La liste des activités à caractère culturel pourrait être assez longue. C'est d'ailleurs lors de ces événements que l'on verrait le meilleur rapport entre l'école et la culture, entre l'école et la communauté. Mais en quoi les activités diffèrent-elles de celles d'une école majoritairement homogène? En quoi sont-elles adaptées à une clientèle hétérogène? Certaines de ces activités sont des copies conformes d'événements anglophones. Il est plus facile de monter un spectacle mettant en valeur

le talent des élèves (musique et chanson) que de créer une pièce de théâtre authentiquement inspirée des élèves, c'est-à-dire un événement où ils doivent s'exprimer librement sans l'aide d'un texte appris.

Nous avons beaucoup discuté de l'importance d'activités sociales et communautaires. Les enseignants, pour leur part, ont longuement déploré le manque de responsabilité des parents face à l'apprentissage de leur enfant. Que font les écoles pour répondre à ces besoins, à ces préoccupations? Encore une fois, il s'agit généralement d'instances sporadiques, ponctuelles. Les quelques commentaires qui suivent résument l'étendue des propos à cet effet.

> *On a souvent des fêtes. On a la fête de l'école où on a toutes sortes d'activités culturelles puis on a la Semaine de l'éducation. On a toutes sortes de soirées au courant de l'année, des fêtes, des jeux où on invite vraiment les parents à voir ce que les enfants vivent à l'école. On a un Festival franco-ontarien. On participe activement à ça. Les enfants sont toujours impliqués là-dedans. [5-2]*

> *À toutes les fêtes, on a des parents qui vont apporter des choses ou faire des choses avec les élèves. [2-1]*

> *La communauté est très très proche de l'école, s'implique, encourage les jeunes énormément. Je pense qu'au point de vue français on prend notre place actuellement. On s'implique au niveau social, environnement. L'école a aussi la grande finale à tous les ans, c'est le fameux dancethon. L'école a adopté un institut médical et c'est la première école à partir une espèce de campagne pour faire une levée de fonds pour un institut. [5-3-1]*

Les implications actives d'interaction avec la communauté se limitent donc à quelques sorties et à quelques invités. Où est donc la valorisation de l'apprenant dans son milieu? Aucun des intervenants ne parle d'échanges épistolaires, de visites, de stages, pour n'en nommer que quelques-uns.

Face à toute la question de l'hétérogénéité, quelles sont les interventions souhaitées par les intervenants ou mises en place pour

répondre à la question de l'hétérogénéité? Certains parlent de classes de francisation ou de refrancisation, de comités d'accueil, d'autres préconisent limiter les inscriptions, tandis que d'autres encore parlent de socialisation.

> *Au jardin, à la maternelle, il y a des classes de francisation pour ces enfants qui n'ont presque pas la chance de s'exprimer en français. On met beaucoup l'accent sur la communication orale, sur le vocabulaire. Présentement, il n'y a pas de programme ou de classe particulière pour les plus vieux qui arrivent dans une école francophone. Ils sont dans une classe régulière avec les autres élèves. [5-1-2]*
>
> *Là où on a un plus gros problème, c'est justement les mariages mixtes où il y a un parent qui est anglophone et un parent qui est francophone. L'enfant ne parle pas très bien le français. Donc, on a mis sur pied un programme de refrancisation pour ces enfants. [5-2]*
>
> *Il y a un comité d'accueil qui a été formé. Des élèves s'en occupent et des enseignants aussi. Il y a une rencontre avec les nouveaux élèves. On leur demande s'ils éprouvent des problèmes et à quel niveau exactement. Ils répondent mal à ce comité. Souvent ils vont parler dans leur langue ensemble alors on ne peut rien faire. Il n'y a pas d'intervention. Ou ils disent rien du tout. [4-4]*
>
> *On a parlé ici depuis quelques années à l'école des classes d'accueil. Il y a un problème de pouvoir former une classe avec les non-francophones. Si on a un prof pour cinq élèves c'est vraiment pas juste pour les autres enseignants. S'il y a une classe de huit, dix, encore. Donc, il faut franciser les anglophones à ce moment-là, plus que franciser les francophones. Je trouve que c'est pas juste. Aussi un autre problème, c'est catégoriser les gens. Ils se sentent pénalisés. Ils sentent qu'ils ne sont pas encore assez bons pour être avec les autres. J'ai peur de ça au niveau psychologique chez l'enfant parce que l'enfant à l'adolescence a besoin de l'appui des autres, a besoin de faire partie du groupe. Ça me fait peur ça. Surtout en 7, 8 9, 10, c'est très important. [3-4]*

Il faut limiter les inscriptions d'anglophones. Il faut accepter que ces enfants-là vont avoir un meilleur service dans une école d'immersion. C'est pas parce qu'on est moins bonne enseignante, c'est parce que la méthode qui est utilisée là-bas est meilleure, répond à leurs besoins. Autrement, on devra utiliser la méthode de la langue seconde dans nos écoles. [5-1-1]

L'intégration d'un non-francophone sera plus facile s'il se sent accepté pour ce qu'il est dans sa différence. Son intégration va être réussie en autant que ça respecte son style de vie aussi et en autant que lui reconnaît que certaines choses peuvent avoir une signification pour nous. Avec les enfants aussi, s'ils réussissent à se faire de bons amis, l'intégration va être faite. [5-1-1]

Les propos tenus à cet égard sont déjà empreints de préoccupations personnelles ayant trait souvent à la gestion pédagogique — taille des classes, discipline. Lorsque les justifications d'ordre didactique ne tiennent plus aux yeux même des intervenants, c'est qu'il est temps de trancher. Nous verrons dans la section suivante (4.2.4) quelles sont les véritables préoccupations des intervenants scolaires. Ces dernières jetteront une tout autre lumière sur le pourquoi de bien des questions posées en didactique.

CONCLUSION

Pour clore en ce qui a trait à la pratique didactique, force nous est de constater que les approches, les pédagogies et les stratégies utilisées sont généralement très uniformes entre elles, ne laissant que peu de place à la diversité, à la flexibilité et à la spontanéité. Nous aurions pu utiliser une grille d'analyse plus complexe comme on le fait au chapitre 5 auprès des manuels. Cependant, la plupart de ces considérations n'apparaissant pas dans les propos des enseignants interviewés, l'analyse aurait été inutile.

En somme, l'école franco-ontarienne est aux prises avec une juxtaposition. Dans un premier temps, les perceptions qui animent les

intervenants scolaires ne correspondent pas toujours à leurs visées. C'est peut-être les raisons pour lesquelles l'école ne rejoint pas toujours, ou éprouve des difficultés à rejoindre son milieu. Par contre, dans un deuxième temps, les perceptions coïncident avec les visées lorsque les premières sont de nature relativiste, voire assimilante. L'école franco-ontarienne ressemble alors davantage à une école d'immersion qu'à une école française.

En fait, cette juxtaposition n'est pas le fruit de la seule pratique didactique, ni seulement des enseignants. Pour surmonter la problématique, il faut que l'école, dans son ensemble, en arrive à une entente. Nous reposons donc la question: quel est le projet collectif qui anime l'école française en Ontario?

4.2.4 Les dispositions au changement

Nous aborderons maintenant la question de la capacité qu'ont les enseignants à s'adapter au changement. Nous examinerons tout particulièrement les facteurs qui permettent ou qui empêchent le changement ou, si l'on veut, l'influence des diverses préoccupations des enseignants sur leur agir. Dans cette section, nous tenterons aussi de déterminer si l'agir se fonde sur des convictions ou si réellement on contrôle la situation suffisamment pour opérer un changement.

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 3, nous avons emprunté au MAFI (Modèle d'adoption fondé sur les intérêts) le concept de changement. Ce modèle, dont l'usage est très répandu dans le domaine de l'éducation, est fondé sur les prémisses suivantes:

1. le changement est un processus plutôt qu'un événement;
2. l'agent principal de l'adoption d'un changement est la personne;
3. le changement fait partie de la croissance personnelle; il semble d'ailleurs que ceux ou celles impliqués dans un processus de changement tendent à décrire leur développement en terme de sentiments et d'habiletés;

4. c'est en opérationnalisant le changement qu'on parvient à mieux le saisir;
5. afin de faciliter le changement, on doit se centrer sur les individus, les innovations et le contexte. (traduit de Hord, S. et al., 1987)

Si l'individu est le pivot sur lequel repose l'innovation, il va de soi qu'on doit approfondir notre connaissance de l'individu. En effet, il est essentiel de comprendre la façon dont une personne perçoit et utilise l'innovation. En outre, il est important de bien saisir les préoccupations des individus face au changement. Le MAFI comprend donc sept types de préoccupations que l'on rencontre le plus souvent chez les gens. Nous ne nous étendrons pas davantage sur ces préoccupations, puisque nous en avons reformulé d'autres à partir du modèle qui sont, selon nous, plus adaptées à cette étude.

Selon les auteurs du MAFI, les préoccupations face au changement sont généralement distinctes mais non pas exclusives pour autant. Elles peuvent varier en intensité au fur et à mesure que le changement progresse. Les préoccupations sont directement affectées par la nature de l'innovation ainsi que par la qualité et la quantité d'aide qui est fournie. Chacune des préoccupations, prise individuellement, n'est ni bonne, ni mauvaise. Elles doivent, par contre, toutes être traitées différemment. De plus, il faut tenir compte de la nature des préoccupations. Finalement, il faut se rappeler que la même personne ne réagira pas de la même façon à deux situations d'innovation.

Nous avons retenu les principales composantes du MAFI tout en les adaptant aux paramètres de notre étude. Il s'agissait de cerner les types de préoccupations que pourraient avoir les enseignants en ce qui concerne des changements à apporter à la pédagogie du français en milieu hétérogène.

D'abord, on devait tenir compte des préoccupations *personnelles* ou des préoccupations centrées sur le moi. C'est le cas, par exemple, d'un enseignant qui, au cours d'un entretien sur le problème de l'hétérogénéité, revient souvent sur la possibilité que

l'école ferme ses portes et qu'il perde son emploi. Il est à noter que les préoccupations personnelles peuvent être aussi importantes que les autres préoccupations, mais en général, on aura moins tendance à les exprimer ouvertement.

Puis viennent les préoccupations d'*information*. Dans cette situation, l'enseignant ne semble pas connaître le concept de l'hétérogénéité ou ce qu'il évoque.

Il y a ensuite les préoccupations qui relèvent de la *formation*. Il s'agit ici de l'usage que fait l'enseignant de ses connaissances pour agir sur le sujet. Il s'agit aussi de remarques renvoyant le lecteur à la formation initiale ou en cours d'emploi.

Les préoccupations de *collaboration* reflètent la perception d'un manque d'appui de la part des collègues, de la direction ou même du conseil. Dans ce cas l'enseignant évoquera des sentiments d'épuisement, de découragement, voire de défaite.

Il y a également les préoccupations de *gestion* qui concernent souvent les perceptions qu'ont les enseignants quant aux divers rôles des intervenants scolaires. Soit que l'on ressente un manque de soutien de la part de la direction, du conseil ou même du Ministère, soit que l'on n'ose pas s'impliquer parce que l'on tend à remettre les responsabilités aux niveaux supérieurs de la hiérarchie scolaire.

En dernier lieu, il y a le phénomène du *reciblage*. Les préoccupations de cet ordre se manifestent quand l'enseignant, pour diverses raisons, évite d'aborder le sujet de l'hétérogénéité et tente de faire dévier la conversation sur d'autres thèmes. Le reciblage comprend donc le message suivant: «Je comprends ce que vous recherchez, mais c'est la moindre de mes préoccupations en ce moment».

Comme nous sommes dans le domaine de l'agir, nous avons tenté de réunir des témoignages qui révéleraient le plus possible des gestes concrets, c'est-à-dire des exemples de ce qui «se fait» et non de ce qui «devrait se faire».

4.2.4.1 *Les préoccupations personnelles*

De façon générale, nous n'avons pas retrouvé de nombreuses préoccupations personnelles chez les enseignants que nous avons interviewés. Il semble donc que l'hétérogénéité ne soit pas une préoccupation personnelle très élevée parmi ces derniers. En admettant que ces préoccupations soient reliées à la capacité de percevoir ou non les effets de l'hétérogénéité en se servant de facteurs d'identité culturelle en contexte bilingue (voir les caractéristiques de l'identité culturelle du bilingue établies par Giles et Byrne, 1982, au chapitre 2), on peut se demander comment les enseignants peuvent percevoir la nécessité d'un changement de pédagogie par rapport aux questions linguistiques. Notre analyse des diverses idéologies des enseignants tend d'ailleurs à confirmer qu'en majorité ils semblent plus proches de l'identité culturelle du bilingue que de celle du francophone. On ne s'étonnera pas de cette affirmation lorsque l'on constate que les enseignants qui intègrent le système scolaire ontarien sont eux-mêmes, en grande partie, le produit d'un système hétérogène.

Néanmoins, certains enseignants nous ont fait part de leurs préoccupations personnelles. Mais force nous est de constater qu'elles semblent plutôt reliées à cette étude ou plus particulièrement aux conséquences des réflexions et des solutions que nous proposons en ce qui a trait à la pédagogie du français adaptée à une clientèle hétérogène. Voici les divers types de préoccupations personnelles dont les enseignants nous ont fait part.

D'abord, on se soucie de provoquer des tensions ou d'être rejetés par les collègues à cause de certaines interventions pédagogiques telles les classes d'accueil.

> *On a parlé ici depuis quelques années à l'école d'ouvrir des classes d'accueil. Il y a un problème de pouvoir former une classe avec les non-francophones. Si on a un prof pour cinq de ces élèves, c'est vraiment pas juste pour les autres enseignants. [3-4]*

Ce commentaire reflète également un manque d'information. En effet, la dynamique d'une classe d'accueil n'étant pas celle d'une classe régulière, le nombre d'élèves ne devrait pas être considéré comme seul facteur d'importance dans ce type d'intervention.

Il y a également quelques commentaires qui portent sur la possibilité de mises à pied causées par l'établissement d'interventions politiques.

> *À moins de commencer à faire un screening, on ne sait pas ce qui va arriver. On peut perdre beaucoup d'élèves, perdre nos emplois. Je ne sais plus. [3-3]*

> *Je vois assez difficilement avoir un comité qui sélectionnerait à la base les étudiants parce qu'on pourrait pas avoir nos classes françaises. [1-1]*

Il est intéressant de noter que les deux derniers commentaires sont en quelque sorte contradictoires. D'une part, on préconise une sélection des élèves de crainte que l'assimilation gagne trop de terrain dans les écoles. D'autre part, on craint qu'une sélection élimine trop d'effectifs et vide les écoles. Il faut souligner que ces commentaires proviennent de deux régions de la province, dont l'une fortement minoritaire. Serait-ce dire que dans certains milieux on s'est tellement habitué à la présence de non-francophones dans les écoles que l'on est arrivé à se convaincre du fait que l'on ne peut pas gérer cette présence sans compromettre la survie de l'école? Cette vision d'ailleurs est fort trompeuse puisque, comme nous l'avons indiqué au chapitre 2, sans forme d'aménagement linguistique au sein de l'école, celle-ci est pratiquement vouée à l'anglicisation. Le commentaire suivant illustre bien cette affirmation.

> *On n'aura plus besoin de travailler ici. Au rythme où ça va, on n'aura plus de jeunes francophones. [1-1]*

Le témoignage qui suit révèle un souci provoqué par un sentiment d'épuisement et même d'impuissance par rapport au changement à apporter aux problèmes linguistiques. Résultat: faute de pouvoir agir sur le problème, on a tout simplement tenté de le contourner. Mais à quel

prix? Après combien d'années passées à tenter de changer d'écoles en espérant qu'on n'ait plus à se préoccuper de la langue et qu'on puisse enfin «enseigner»?

> *J'ai choisi d'être ici parce que j'étais fatiguée d'avoir toujours à consacrer tellement d'énergie à rappeler les étudiants à l'ordre. J'ai choisi d'être ici parce qu'on m'a dit qu'ici ça se passe en français. [5-3-2]*

Ce commentaire nous indique aussi une préoccupation au niveau de la collaboration que nous verrons un peu plus loin. Pour l'instant, on peut se demander combien d'enseignants, en tentant de persévérer dans leur priorité de travailler dans un milieu francophone, s'isolent de leurs collègues qui souvent ont abandonné la course. On constate malheureusement que l'absence de ce genre de remarque chez les autres enseignants nous porterait à croire que ces derniers ont effectivement pris le parti d'agir comme si l'hétérogénéité et ses effets n'existaient pas.

4.2.4.2 ***Les préoccupations d'information et de formation***

Les témoignages des enseignants révèlent souvent un manque d'information total ou partiel en ce qui a trait au concept de l'hétérogénéité ou à ce qu'il évoque. De toute évidence, les concepts traités au chapitre 2 ne semblent pas faire partie de l'information véhiculée dans le vécu des enseignants. En effet, on connaît mal encore les conséquences du bilinguisme, de l'exogamie, de l'institutionnalisation et des diverses interventions permettant d'agir sur le problème de l'hétérogénéité. Nous avons également noté, bien que les enseignants perçoivent assez clairement les problèmes que peut engendrer une situation d'hétérogénéité linguistique en salle de classe, qu'ils ne semblent pas avoir la formation ni pour les analyser, ni pour leur apporter des solutions. À cet effet, nous avons emprunté quelques notions de la taxonomie du domaine cognitif pour tenter de cerner davantage comment les enseignants se représentent le problème. En particulier, nous avons eu recours aux catégories du domaine cognitif de la taxonomie d'Hainaut, telles qu'exposées dans Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981). Nous les présentons dans le

schéma qui suit, accompagnés d'une série de verbes pour chaque niveau indiquant les comportements observables. Ainsi, tout au long de notre analyse sur le changement, nous pourrons vérifier, à partir des commentaires, à quel niveau se situent les enseignants. Nous y reviendrons à la conclusion.

TABLEAU 7: **La taxonomie de d'Hainaut**

Activités intellectuelles	**Comportements observables**
1. **Reproduction**	identifier, énoncer, nommer, énumérer, décrire, citer
2. **Conceptualisation**	discriminer, classer, attribuer, sélectionner, choisir
3. **Application de principes - production convergente**	substituer, comparer, développer, déduire, reconstituer, produire
4. **Mobilisation - production divergente**	combiner, imaginer
5. **Résolution de problèmes**	inventer, créer, proposer, planifier, décider, standardiser

Une dernière remarque au sujet de cette taxonomie. Nous avons juxtaposé les préoccupations aux éléments de la taxonomie d'Hainaut ce qui a donné comme résultat le tableau suivant:

TABLEAU 8: **Rapport entre les préoccupations et la taxonomie de d'Hainaut**

Taxonomie de d'Hainaut	**Préoccupations**
1. Reproduction	information
2. Conceptualisation	formation
3. Application de principes	formation
4. Mobilisation	collaboration/gestion
5. Résolution de problèmes nouveaux	collaboration/gestion

Il n'y a, en fait, rien d'étonnant à ce résultat. En effet, plus on progresse sur le plan cognitif par rapport à un problème, plus on évolue au niveau des préoccupations que l'on peut avoir face à ce même problème. Mais une progression au niveau cognitif implique une formation, un apprentissage quelconque. Nous reviendrons sur la responsabilité des écoles de formation des maîtres ainsi que sur la nécessité de formation en cours d'emploi un peu plus loin.

Nous arrivons maintenant aux préoccupations de l'ordre de la formation. À cette étape, l'enseignant parvient (ou ne parvient pas) à se servir de ses connaissances et de son expérience pour agir sur l'hétérogénéité. Ces préoccupations relèvent du domaine de l'agir ou, si l'on veut, des prises de position, voire des prises de décision. Dans ce cas, l'enseignant, confronté à un problème, choisira d'y apporter des éléments de solution ou, selon le cas, de réclamer de l'appui de la direction. Il va de soi que la solution envisagée sera le reflet des connaissances acquises sur le sujet. Ces deux types de préoccupations se complètent dans ce sens qu'une bonne formation présuppose généralement une information juste et complète. En outre, une bonne formation donne confiance dans l'agir et permet aux gens d'être créatifs (variété des stratégies, emprise sur les problèmes, solutions innovatrices, etc.). Pour cette raison et pour souligner l'importance de ces préoccupations quant à la pédagogie du français adaptée à une clientèle hétérogène, nous avons donc choisi de les regrouper.

Dans un premier temps, il semble que pour certains enseignants, le problème de l'hétérogénéité se résume essentiellement à un problème de langue. Parfois, on estime qu'en diminuant le nombre d'élèves par classe on pourra transmettre plus facilement ses connaissances au niveau de la langue. Mais à ce propos, nous avons vu en 4.2.3 que l'approche transmissive, en insistant plus sur les connaissances que sur la compétence linguistique, risque de freiner l'intégration de l'élève à la culture de l'école.

> *Pour moi le problème de l'hétérogénéité, c'est un problème très pratique, c'est au niveau du nombre d'élèves dans la salle de classe. Je pense que c'est ça la base — qu'on embauche plus d'enseignants. [4-4]*

> *Si j'avais des purs francophones, j'utiliserais du meilleur français parce que je serais motivée. Il y a toute une motivation, si tu sens que les enfants sont capables de le prendre. [1-1]*
>
> *Pour nos étudiants ce qui est important, c'est de se faire comprendre, d'être efficace. Pour eux que ça se fasse dans une langue ou dans une autre, c'est le dernier de leur souci. On voit de temps en temps cette espèce de fierté de la langue qui s'allume comme ça tout à coup. Puis c'est grâce à qui, aux profs, aux parents, à l'administration, on ne le sait pas, mais tout à coup ça apparaît. [5-3-2]*

En ce qui a trait au premier commentaire, on pourrait avancer que même si on diminuait le nombre d'élèves par classe, cela n'assurerait pas pour autant une pédagogie adaptée aux besoins des élèves francophones. Dans la section précédente, nous avons passé en revue les caractéristiques des diverses approches pédagogiques et nous avons soulevé le fait que seule l'approche communicative permet de créer une situation de communication authentique en salle de classe. C'est ce qui permettrait aussi une véritable intégration de l'élève. Les commentaires précédents révèlent donc, selon nous, un manque d'information en ce qui concerne, d'une part, les différentes approches pédagogiques et, d'autre part, l'hétérogénéité linguistique et plus particulièrement la façon d'agir sur les problèmes que ce contexte pose. Suivant le troisième commentaire, on constate souvent une attitude de «ça vient tout seul». Doit-on supposer que dans bon nombre de milieux, on laisse le temps agir en espérant que quelques élèves se «réveilleront» un bon jour par rapport au fait français? Le commentaire laisse supposer que l'interaction pédagogique est absente. Si ce n'est pas naturel de parler français, rien ne peut changer la situation. Ce message semble révéler plutôt une difficulté au niveau de la formation des enseignants en ce qui concerne le comment *agir* en situation d'hétérogénéité?

Un deuxième ordre de commentaires indiquent que généralement les enseignants ont tendance à se pencher beaucoup plus sur les Néo-Canadiens en tant que non-francophones que sur les non-francophones canadiens. Nous examinerons plus en détail cet état de chose au niveau du reciblage. Mais pour l'instant, peut-

on supposer que ce soit un réflexe, ne serait-ce qu'inconscient, permettant d'éviter des conflits en atténuant le problème de la présence de non-francophones dans les écoles françaises? Les enseignants sont généralement conscients des différences entre les deux clientèles mais comme les besoins des Néo-Canadiens sont plus criants, on semble plus pressé de demander de l'aide supplémentaire lorsque l'on travaille directement avec cette clientèle. Si tel était le cas, cela mettrait encore en évidence le fait qu'on s'est habitué à la présence de non-francophones dans les écoles. Par conséquent, on ne semble pas préparé pour les changements qu'exigent une pédagogie adaptée à un milieu hétérogène.

> *La présence de Néo-Canadiens colore drôlement l'école à un tel point que chacun de mes professeurs est venu me trouver pour déplorer le fait qu'on était peut-être pas tout à fait outillé. L'école n'était pas prête à recevoir les Néo-Canadiens. On n'avait pas de cours d'appoint. [5-1-2]*

> *Quand on parle de non-francophones, on a des gens qui peuvent venir des États-Unis. C'est beaucoup plus facile pour eux autres de s'intégrer dans la vie canadienne que le Néo-Canadien qui quitte son pays à cause de la guerre, qui arrive ici, qui n'a jamais vu la neige. [4-4]*

> *J'imagine que les non-francophones ne sont pas tous faciles à intégrer. Je pense que ça dépend toujours un peu de ce qu'ils ont vécu avant, de quelle région du monde ils viennent aussi. [4-2]*

> *Il va falloir qu'on ait quelque chose à offrir aux Néo-Canadiens, un programme pour que nos Franco-Ontariens ne souffrent pas de la situation. C'est un peu ce qui arrive dans certains milieux. (...) Je ne suis pas certaine que c'est en acceptant les Néo-Canadiens sans pré-requis, sans cours d'appoint... On les lance littéralement dans les cours réguliers, et puis ça c'est toujours fait selon le bon vouloir puis aux meilleures connaissances des gens en orientation. Ils les connaissent pas aussi précisément qu'il faudrait les différents programmes de français pour pouvoir bien les orienter, bien les diriger. [5-1-2]*

Ces commentaires révèlent clairement des préoccupations d'information. En effet, les enseignants connaissent mal les origines socio-culturelles et linguistiques de leur clientèle néo-canadienne. Dans certains cas, ils sont presque à l'état de panique. Les enseignants, incapables de prendre la situation en main, semblent attendre qu'une action soit prise de la part du conseil. Un seul enseignant a indiqué que la présence de Néo-Canadiens, sans interventions particulières, était nuisible aux francophones. Et avec raison, puisque cette présence semble canaliser tant d'énergie dans une classe régulière! Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, certains conseils scolaires s'apprêtent à agir. Des classes d'accueil seront mises sur pied dans certains milieux et ces actions sont très louables, mais on devra éventuellement se pencher aussi sur la formation des enseignants en cours d'emploi et dans les facultés d'éducation. Les commentaires qui suivent soulignent l'importance et l'urgence de cette formation.

> *Les immigrants veulent réussir coûte que coûte. Ils s'agrippent à nos jupes continuellement. Entre les cours, ils sont après nous comme des mouches. Ils sont très très accaparants. C'est pas le cas de un ou de deux, ils sont tous comme cela. [5-1-2]*
>
> *Il y a un comité d'accueil qui a été formé. Des élèves s'en occupent et des enseignants aussi. Il y a une rencontre avec les nouveaux élèves. On leur demande s'ils éprouvent des problèmes et à quel niveau exactement. Ils répondent mal à ce comité. Souvent ils vont parler dans leur langue ensemble alors on peut rien faire. Il n'y a pas d'intervention. Ou ils disent rien du tout. [4-2]*

Le premier témoignage dénote des sentiments d'impuissance et même d'exaspération qui risquent de s'aggraver avec le temps. On ne peut que constater qu'un si grand besoin de précisions après les classes révèle des lacunes majeures pendant les cours, d'où la nécessité d'interventions particulières auprès des Néo-Canadiens. Le commentaire reflète plus une insuffisance en tant qu'enseignant qu'une véritable difficulté dans la clientèle en dépit de la projection qui semble rejeter le blâme sur des facteurs culturels propres aux «Néo-Canadiens». Le second témoignage reflète un manque de formation quant à la mise sur pied d'interventions à faire auprès des élèves néo-canadiens. Sans une formation adéquate

qui contribue à améliorer la connaissance des diverses cultures dans l'école ainsi que du processus d'intégration de l'immigrant à la société d'accueil, pour ne mentionner que ces facteurs, les intervenants risquent de se brûler à tenter des expériences sans issu.

Dans la section 4.2.2, nous avons examiné les idées des enseignants sur un bon nombre de sujets que nous ne reprendrons pas en détail ici. Cependant, il importe de souligner que souvent, même si les enseignants semblent avoir une bonne connaissance de certaines notions de base en ce qui a trait aux facteurs entourant l'hétérogénéité, ils n'intègrent pas ces connaissances à leur vécu en salle de classe. Par exemple, les enseignants semblent tous d'accord sur le rapport langue-culture, mais lorsqu'on les interroge sur la façon dont ils intègrent cette notion à leur pédagogie, les réponses demeurent vagues. Il en va de même en ce qui concerne la distinction entre l'école d'immersion et l'école de langue française. En effet, les intervenants semblent en général bien au fait de cette distinction et des deux approches pédagogiques respectivement impliquées, mais quand ils doivent faire face à des non-francophones dans leur salle de classe, ils ne cherchent qu'à remettre la responsabilité de l'intégration de l'élève à la famille. C'est donc dire que très peu d'enseignants semblent avoir intériorisé leur connaissance du contexte hétérogène et qu'en conséquence, ils ont souvent tendance à remettre leurs responsabilités à d'autres. Mais ce qu'on peut déplorer encore plus, c'est que souvent ils semblent confondre agir et conviction. Comme nous l'avons souligné au niveau des concepts idéologiques, plusieurs intervenants ont adopté des positions claires qui favorisent la cohésion de la communauté franco-ontarienne. Mais malheureusement, ce dynamisme, bien que perçu comme facteur de changement, ne se traduit que très rarement en réalisations concrètes.

Pour conclure sur les préoccupations d'information et de formation nous voulons soulever quelques points qui se rapportent à la formation des maîtres. Les enseignants ont identifié deux faiblesses majeures en ce qui a trait à leur formation. D'abord, il s'agit d'un problème au niveau de la langue.

> *On n'a pas ce qu'il nous faut pour éduquer nos élèves pour qu'ils deviennent des enseignants francophones. La plupart*

> *des enseignants de toute façon ont dû faire l'université anglaise. Il faudrait s'assurer que tous les profs qui sont embauchés maîtrisent la langue. Et ce n'est pas ce qui se fait. [3-4]*

> *Il y a peut-être une plus grande tolérance professionnelle parce qu'il est possible que les nouveaux enseignants aient fréquenté dans leurs cours universitaires une plus grande proportion d'élèves qui ressembleraient à leurs propres élèves. [5-4]*

En effet, comment peut-on espérer effectuer un changement au niveau de la pédagogie du français en milieu hétérogène si les enseignants eux-mêmes ne maîtrisent pas la langue? Selon ces commentaires, la formation des maîtres en Ontario français ne semblent pas accorder priorité à la qualité de la langue. Et ce, en dépit du fait qu'auparavant, un nombre important de leurs candidats étaient passés par des écoles secondaires et des institutions postsecondaires anglaises et que présentement ils sont issus de milieux scolaires hétérogènes. Ne serait-il pas du ressort des écoles de formation de contrôler la qualité de la langue de leurs candidats et de voir à ce que les futurs maîtres connaissent bien la distinction entre l'acquisition des techniques d'une langue et l'intégration de son usage en tant qu'outil de communication?

Le second problème traite du manque de formation en ce qui concerne une clientèle hétérogène.

> *En ce moment, on a peu de nouveaux professeurs pour injecter de nouvelles idées. Il y a peu de roulement. [5-4]*

> *Les enseignants n'ont pas vraiment cette formation de dépister pourquoi un jeune apprend difficilement une langue, pour savoir quoi observer. [5-1-2]*

Ces deux derniers témoignages indiquent clairement que dans bien des cas, les enseignants sont démunis devant une clientèle hétérogène. Face à cette situation, nous nous interrogeons encore sur la responsabilité des écoles de formation quant à l'initiation des futurs enseignants à des notions telles l'aménagement linguistique en milieu minoritaire, les conséquences du bilinguisme et de l'exogamie, etc. Et pour les enseignants déjà en poste, ne reviendrait-il pas aux conseils, de concert avec le ministère de l'Éducation, de mettre sur pied des sessions de formation en cours d'emploi qui traiteraient de ces mêmes concepts?

4.2.4.3 *Les préoccupations de collaboration*

L'enseignement en français et du français en milieu minoritaire est une tâche généralement complexe et parfois même lourde. La collaboration de plusieurs intervenants est donc de premier ordre. Nous maintenons qu'une interaction entre la salle de classe, l'école, le conseil et la communauté est fondamentale à la vitalité linguistique et culturelle de l'école. Au coeur de la notion de collaboration se trouve celle de responsabilité. En effet, pour maintenir une collaboration saine et efficace, chaque organe de l'appareil scolaire doit prendre connaissance de ses responsabilités et se les approprier. De cette façon, chacun bénéficie de l'expertise de l'autre et se complète dans l'accomplissement d'une tâche donnée. La collaboration en milieu scolaire permet également le renforcement du sentiment de solidarité. En conséquence, des objectifs communs peuvent aider à faciliter la création et la mise sur pied d'interventions particulières.

Avant de se pencher sur les préoccupations de collaboration, les quelques questions qui suivent s'imposent. Quelle est la qualité de la collaboration qui existe à l'heure actuelle et quels en sont ses objectifs? Est-ce que les enseignants en sont satisfaits du moment qu'ils sont libérés des élèves qui n'arrivent pas à s'intégrer? Ou est-ce qu'ils sont plus exigeants quant aux interventions à établir? Selon la perspective de l'enseignant, comment arrive-t-on à solliciter la collaboration dans un milieu de travail hautement hiérarchisé?

Les préoccupations de collaboration sont très élevées chez les enseignants que nous avons interviewés. Afin d'obtenir une vue d'ensemble sur ces préoccupations, nous examinerons la collaboration qui existe ou n'existe pas entre la salle de classe, l'école, le conseil et la communauté. Par la suite, il s'agira de déterminer quel est l'impact de cette collaboration sur l'agir des enseignants. Il est important de se rappeler à ce point-ci que notre analyse est basée sur la perception que se font les enseignants de la collaboration. Nous devrons donc également tenir compte du fondement de ces perceptions telles qu'analysées en 4.2.2.

Comme la notion de collaboration aux niveaux de la salle de classe et de l'école a été largement étudiée sur le plan des approches

pédagogiques en 4.2.3, nous ne reviendrons que sur l'appui que les enseignants perçoivent ou ne perçoivent pas au niveau de l'école, soit entre les élèves, les enseignants et les directeurs. Toutefois, il importe de souligner quelques points soulevés par les intervenants au sujet de la «relation» de collaboration, notamment entre les élèves et les enseignants, les enseignants entre eux et les enseignants et la direction.

D'abord, certains enseignants estiment qu'ils n'ont pas la collaboration des élèves et que ces derniers fréquentent une école française strictement parce que c'est la volonté de leurs parents.

> *On a surtout pas la coopération des élèves qui étudient le français parce qu'ils sont obligés de le faire et puis pour certains c'est très désagréable, très difficile. [3-4]*
>
> *On ne suit pas les élèves à l'extérieur de l'école. Les gens vont communiquer dans la langue qui est plus facile pour eux. [3-3]*

Ces commentaires révèlent un manque d'appui certes, mais il faut aussi examiner ce qui sous-tend ce manque d'appui de la part des élèves. Un enfant qui ne parle français qu'en salle de classe et enfin pour qui le français n'est qu'un moyen de réussir à l'école n'est certainement pas motivé à parler français à quiconque autre qu'au professeur dans un contexte d'apprentissage formel. Certains enseignants, soit par manque d'information, soit par lassitude, ne semblent pas voir au-delà de l'attitude de l'élève, ce qui risque, à longue échéance, de favoriser une atmosphère tendue et désagréable en salle de classe. Nous avons vu en 4.2.3 que la pédagogie de la coopération permet une plus grande interaction avec les membres de l'école favorisant, en retour, une communication plus authentique. Mais l'appui dont il est question ici ne devrait-il pas plutôt provenir de l'école et du conseil (sous la forme de conditions d'admission et d'une convention linguistique à l'école), des parents (sous la forme de suivi du travail fait à l'école) et enfin de l'enseignant (sous la forme de l'intégration de l'approche communicative à la pédagogie en milieu hétérogène)? Nous faisons donc appel, dès ces premières préoccupations, au partage des responsabilités, ce qui favoriserait la collaboration entre élèves et enseignants.

Certains intervenants ont, par ailleurs, déploré le fait qu'il n'y a pas de collaboration entre enseignants et que souvent l'attitude de «chacun pour soi» prévaut.

> *C'est plutôt chaque enseignant dans sa propre classe qui encourage les étudiants à parler français. Ce n'est pas organisé au niveau de toute l'école. [5-1-1]*

> *J'ai des élèves dans ma classe qui ne devraient pas être là à cause de la langue, mais on me dit que je suis sévère, moi. [3-4]*

> *Je trouve qu'il y a certains professeurs qui n'ont pas découvert qu'est-ce que c'était que la valeur d'une langue, une culture. Des fois, cela me tenterait de leur dire: «Allez travailler en immersion ou allez travailler [à] une autre place puis qu'on garde les professeurs qui sont des professeurs convaincus qu'on veut garder la langue française». [1-1]*

> *Notre tâche comme professeur de français est très lourde parce qu'on a parfois l'impression de se battre contre un chat mort. On a pas toujours l'aide de tout le monde, on a pas toujours la coopération de tout le monde. [3-4]*

Ces commentaires dénotent effectivement un manque de consensus, voire un manque de solidarité entre les enseignants. Des sentiments de découragement, d'abandon et d'isolement se dégagent de ces témoignages. Le second commentaire, par exemple, indiquerait que l'enseignant s'est en quelque sorte isolé de ses collègues à cause de ses positions «radicales». Face à cette situation, on peut se demander combien d'autres enseignants choisissent tout simplement de se taire.

Comment cette atmosphère de discorde silencieuse influence-t-elle l'agir des enseignants en ce qui concerne leur adaptation à une clientèle hétérogène? Peut-on s'étonner que la majorité des enseignants ressentent le poids de la responsabilité de la réussite de leurs élèves et encore davantage le poids de l'échec?

> *La plus grosse partie de la responsabilité c'est à l'enseignant parce que l'élève va vivre peut-être le quart de son temps en salle de classe avec l'enseignant. [4-2]*

> *N'importe quel enseignant qui a un peu d'expérience puis une tête sur les épaules peut faire adapter les programmes aux besoins de ces élèves. [5-2]*

Ces commentaires révèlent que l'on accepte d'emblée la responsabilité de la réussite des élèves, qu'ils maîtrisent la langue ou non. Pourquoi bon nombre d'enseignants acceptent-ils cette situation de non-collaboration? Pourquoi et à quel moment cesse-t-on d'exiger de l'aide supplémentaire? Les réponses à ces questions sont fort nombreuses et d'autant plus complexes mais comme nous sommes dans le domaine du changement et donc de l'agir nous tenterons de les examiner selon cette perspective. Il s'agit, en fait, d'un cercle vicieux dans lequel essentiellement tout le monde semble impliqué. D'abord, si l'enseignant ressent souvent qu'il est le seul responsable de la réussite scolaire de ses élèves, c'est qu'il a appris qu'il ne peut compter sur personne d'autre. Il a donc à conjuguer avec le problème de l'hétérogénéité culturelle et linguistique et apprendre à se débrouiller avec ses propres moyens. Le réseau d'aide supplémentaire est peu ou pas développé parce que les conseils ne semblent pas conscients de l'urgence du problème et qu'ils n'ont, de toute façon, pas assez de feed-back à ce sujet de la part des écoles et des parents. Bref, tout le monde semble se relancer la balle.

Que pensent maintenant les enseignants de la collaboration qu'ils peuvent obtenir de la part de la direction? En général, il semble que les avis soient partagés quant à cet appui.

> *Elle était bonne notre directrice l'année dernière. Elle était très connaissante de nos sujets, de nos matières dans les classes, les programmes et tout ça et toujours à la recherche de matériel pour nous donner un coup de main. [2-1]*

> *On a un directeur pas mal formidable aussi au niveau culturel. Il promouvoit beaucoup le développement de l'acquisition de la culture franco-ontarienne. [5-2]*

Il est intéressant de noter que ces enseignants décrivent des gestes concrets que pose leur direction. On remarque des verbes comme rechercher, donner (un coup de main) et promouvoir. Il apparaît donc que pour ces enseignants l'appui prend la forme de démarches concrètes

que ce soit au niveau de l'aide à l'intégration de nouveaux programmes, de l'obtention de matériel nouveau ou même de l'injection d'une vision d'ensemble pour l'école.

On pourrait comparer ces commentaires avec les deux suivants qui indiquent que les responsabilités ont été prises ou sont sur le point d'être prises par les directeurs, mais sans grande conviction et sans résultat satisfaisant.

> *Nous avons eu une réunion des profs où un invité spécial est venu nous parler des immigrants en général. On nous a dit des choses qu'on savait déjà un peu, que l'enfant se sent perdu. [4-4]*

> *On demande surtout des classes d'accueil. Est-ce qu'il y en aura assez rapidement je ne sais pas. Je pense que ça va se faire. Il faut que ça se fasse. Oui, il y a une certaine ouverture. Je pense que la directrice est consciente du problème. [4-4]*

Les préoccupations de collaboration peuvent être, dans ces cas, légèrement atténuées mais elles seront sans doute remplacées par des préoccupations d'information et de formation puisqu'en fin de compte, rien n'est réellement accompli. Les intervenants ne sont donc pas plus avancés quant aux changements qu'ils peuvent apporter à leur enseignement à une clientèle hétérogène.

Les deux témoignages suivants indiquent qu'il y a effectivement collaboration de la part de la direction, mais en les examinant de plus près, il est intéressant d'évaluer l'impact réel que peut avoir chacune de ces contributions.

> *Il y a beaucoup de formation qui se fait auprès des parents. C'est pas tout le monde qui est présent, c'est jamais des soirées obligatoires, mais on rapproche petit à petit une bonne partie de la population. [5-1-2]*

> *On a souvent des fêtes. On a la fête de l'école où on a toutes sortes d'activités culturelles puis on a la semaine de l'éducation. On a toutes sortes de soirées au courant de l'année, des fêtes de jeux où on invite vraiment les parents à voir ce que les enfants vivent à l'école. [5-2]*

Le premier commentaire indique qu'il s'agit de formation auprès des parents. Dans ces circonstances, la direction a donc choisi de solliciter la participation des parents. Au second commentaire on parle de fêtes auxquelles sont invités les parents. Ces derniers sont appelés à l'école pour admirer les produits culturels de leurs enfants. Dans cette école, on assume donc l'entière responsabilité de la formation linguistique de l'élève et ceci est renforcé par le type d'activités qui s'y tiennent. On note également une différence dans l'objectif de ces rencontres. Dans le premier cas, on se fixe comme but de lier davantage le parent à l'école, alors que dans le second, on invite les parents à apprécier ce que l'école accomplit. Comme nous l'avons vu au chapitre 2 ainsi qu'en 4.2.1, la participation des parents à l'apprentissage linguistique de leurs enfants est capitale en ce qui a trait à un projet d'école française en milieu hétérogène. Il y a peut-être lieu de remettre en cause la qualité et les objectifs de la collaboration entre l'école, les enseignants et les parents. Bien entendu, la collaboration en soi contribue à consolider les relations de travail, mais il ne faut pas perdre de vue sa visée qui elle, en détermine la portée réelle.

Les avis des enseignants sur la collaboration des conseils sont également partagés. Cette collaboration semble satisfaisante quand elle se traduit surtout par de l'aide supplémentaire ou du moins par des interventions particulières. Force nous est de constater qu'il existe une grande disparité au niveau de l'aide supplémentaire qu'apportent à leurs écoles les divers conseils de la province.

> *Au niveau culturel, c'est une école qui bouge ici. On a cette année, pour la première année, grâce au nouveau conseil, un animateur culturel. Cet animateur culturel a toujours été ici, a toujours fait son animation culturelle mais sans avoir de dédommagements particuliers. [5-3-1]*

> *Cette année, nous avons un nouveau conseiller pédagogique. On a des classes d'accueil pour les nouveaux arrivants et ensuite on a le centre d'apprentissage. Si le nouvel arrivant a des difficultés en plus de la langue, il peut aller au centre d'apprentissage pour une aide supplémentaire. Mais avant que l'élève entre à l'école ou fasse partie du conseil, l'élève doit passer en audition. [4-2]*

> *Oui, je pourrais dire que le conseil scolaire est très sensibilisé au multiculturalisme. Puis, on peut dire que le point numéro un de l'école c'est le multiculturalisme. Faire valoir les cultures, faire des projets sur les cultures, oui on en parle beaucoup. [4-2]*

Nous constatons que dans les écoles où le taux d'élèves néo-canadiens est élevé, on parle plus de multiculturalisme que d'hétérogénéité culturelle. Il va de soi que dans les centres urbains de la province, les écoles accueillent de plus en plus d'enfants néo-canadiens qui ont des besoins particuliers. Mais peu importe la provenance de l'élève, on ne devrait pas perdre de vue le fait que dans les écoles de langue française de l'Ontario il importe d'aider le non-francophone, c'est-à-dire l'élève qui ne maîtrise pas la langue d'instruction, à s'intégrer à la culture de l'école qui elle, devrait refléter la communauté francophone de cette province telle qu'elle se présente à l'heure actuelle. Mais encore faut-il, tel que nous le soulevons au chapitre 2, que la francophonie ontarienne se rallie et se dote d'une vision communautaire, ce qui malheureusement n'est pas encore fait accompli.

> *Non, on a jamais parlé de l'hétérogénéité linguistique et culturelle. Je ne pense pas que ce soit catastrophique encore. On peut quand même arriver à se débrouiller. Mais je pense que ça ne peut pas nuire qu'il y ait une formation en cours d'emploi. [4-4]*
>
> *Nous avons à peine embauché à demi-temps un animateur culturel. Ça fait des années qu'on en a pas eu. [1-4]*
>
> *Le seul programme qui vient appuyer c'est le programme des moniteurs de langue seconde pour les écoles qui en font la demande. [5-1-2]*
>
> *Il n'y a pas de formation en cours d'emploi sur la question de culture. On a des ateliers pour nous sensibiliser aux programmes. [3-3]*
>
> *Je sens que le conseil n'intervient pas du tout. Je pense que le conseil ne voudrait peut-être pas s'ingérer dans la question de l'hétérogénéité. [3-4]*

Il semble donc que certains conseils ne soient pas encore sensibilisés à l'importance et aux répercussions de l'hétérogénéité culturelle et

linguistique dans leurs écoles. Certains enseignants semblent réagir fortement, mais en vain, à cette situation, tandis que d'autres ont tendance à porter le fardeau du problème. Nous ne pouvons que souligner l'importance de la responsabilisation dans tout ce dossier. Les conseils ont donc leur rôle à jouer que ce soit au niveau de la formation des intervenants scolaires et des parents qu'au niveau des interventions politiques et pédagogiques. Les opinions varient également en ce qui a trait à la collaboration avec les parents et les institutions de la communauté. Nous aborderons d'abord la perception qu'ont les enseignants de l'appui que leur apportent les parents. Deux scénarios semblent se dessiner à cet effet. Dans un premier temps, il y a la collaboration sollicitée par l'école.

> *On insiste que le parent francophone parle français à la maison à l'enfant et que, si possible, que l'enfant ait une gardienne qui est francophone pour que vraiment il puisse avancer à un rythme beaucoup plus rapide. [5-2]*

> *Je pense que la famille joue le rôle premier en ce qui concerne la langue. L'école fait beaucoup d'efforts à ce niveau. Mais quand t'as des élèves qui ne parlent français qu'à l'école et puis dès que les parents viennent les chercher tout de suite ils leur adressent la parole en anglais, c'est assez difficile de convaincre le jeune que c'est important la langue française. (...) On recommande aux parents de ne peut-être pas poursuivre le programme en français si après deux ans l'enfant n'a pas démontré de talents ou d'intérêts particuliers et si on ne l'a pas appuyé à la maison. [5-1-2]*

Dans un deuxième temps, l'école ne semble pas intervenir, ce qui donne deux résultats: soit un appui accordé par les parents conscientisés, soit aucune contribution.

> *Les parents sont impliqués dans les classes de francisation. On leur donne des tâches, des travaux à faire avec leurs enfants au niveau de la conversation, au niveau des images. Il y a un cahier pour les parents pour qu'ils puissent faire leur part. [5-1-2]*

> *Il y a des parents qui vraiment se donnent la peine, qui vont parler français chez-eux. Mais il y en a d'autres qui te remettent la responsabilité. [1-1]*

Je trouve qu'on n'a pas vraiment de contact direct avec les parents. Il n'y a pas d'association par exemple de parents très actifs qui viendraient nous aider ou encourager l'école à faire des choses pour promouvoir le français à l'école. (...) Les élèves militants sont de parents convaincus. Ce sont des élèves de parents qui parlent français à la maison et on s'aperçoit que les élèves s'intéressent même à la culture francophone. Donc, c'est pas nous, cela n'a rien à voir avec les enseignants dans un sens. [3-4]

La responsabilité du français à l'école retombe toujours au professeur. Les parents disent organisez-vous pour lui donner ce travail pour qu'il puisse lire en français, jouer en français et tout. Mais eux souvent ne sont pas à la maison pour vérifier si le travail a été bien fait ou même fait. On n'a pas vraiment de support des parents. [4-2]

On remarque qu'il y a collaboration lorsqu'on la sollicite et lorsqu'on la planifie, ce qui confirme en quelque sorte la nécessité d'interventions politiques (voir 4.2.1.2 — l'exogamie et 4.2.1.5 — l'institutionnalisation). Autrement, on doit compter sur la bonne volonté et le niveau de conscience culturelle des parents. Il n'est pas étonnant que les enseignants semblent très déçus de la quantité d'appui qu'ils reçoivent des parents.

Comme nous l'avons vu au niveau du vécu sociologique, l'appui et la participation des parents sont d'une importance capitale dans l'élaboration d'un projet d'école française. Les conseils et les écoles ne peuvent plus se permettre d'assumer l'entière responsabilité de la compétence linguistique des élèves. D'ailleurs, il est de plus en plus évident que seules des interventions établies par l'école (ou le conseil) donnent des résultats satisfaisants et viables à long terme. Mais comme on peut le constater à partir des témoignages que nous avons reçus, il y a beaucoup de travail d'information et de formation à faire auprès des parents. Conséquemment, les conseils et les écoles doivent réorienter leurs responsabilités de ce côté.

Très peu d'enseignants pouvaient nous parler d'activités qui se passaient à l'école ou à l'extérieur de l'école de concert avec la communauté.

Alors la communauté est très très proche de l'école, s'implique, encourage les jeunes énormément. Je pense qu'au point de vue français on prend notre place actuellement. (...) En fin de semaine, il y avait un bercethon pour prélever des fonds pour l'annuaire de l'école. [5-3-1]

Les petits, s'ils font du sport, c'est anglais. S'ils font de la danse, de la natation, tout fonctionne en anglais. Alors tout leur bagage est amorcé en anglais. [1-1]

Les préoccupations de collaboration avec la communauté sont relativement peu nombreuses parce que, comme nous l'avons vu au cours du chapitre, la majorité des enseignants n'ont pas intégré le bien-fondé du rapport école-communauté. En général, on estime que le vécu culturel se limite au temps que l'on consacre aux arts, que ce soit le théâtre, la musique, le cinéma, etc. Toutefois, comme nous l'indiquent les commentaires précédents, certaines écoles se font valoir et s'impliquent au niveau de la communauté. À quand l'intégration de l'école à son milieu et du milieu à l'école? Il est malheureux de constater que l'école franco-ontarienne se retrouve trop souvent isolée de sa communauté environnante. Comment préparer les jeunes francophones à vivre leur langue et leur culture dans leur province si on ne les y initie pas à l'école? Les conseils et les écoles doivent se faire valoir au sein de la communauté franco-ontarienne et vice versa. L'école n'est-elle pas d'abord et avant tout un lieu où l'on se familiarise avec les règles et les coutumes de sa communauté? Si c'est le cas, il faudrait donner la possibilité aux élèves d'interagir avec elle.

4.2.4.4 ***Les préoccupations de gestion***

Nous verrons maintenant quelles sont les préoccupations des enseignants et des enseignantes en matière de gestion. Il s'agit ici de déterminer comment le système scolaire s'est adapté à l'hétérogénéité linguistique jusqu'à maintenant ou en d'autres mots, quelles mesures ont été prises plus particulièrement par les directions d'école et les conseils et dans quelles circonstances. Comme nous avons étudié plus en détail les interventions d'ordre pédagogique en 4.2.3, nous nous attarderons surtout sur les interventions d'ordre politique ici.

Nous examinerons également comment, dans un processus de changement, l'enseignant perçoit son rôle, celui de la direction, celui du conseil et enfin, celui du Ministère.

La collaboration est étroitement liée à la gestion dans la mesure où chacun doit se responsabiliser dans les décisions à prendre et dans les tâches à accomplir. Nous tenterons donc de voir de quelle façon on se partage les responsabilités et parmi quels intervenants scolaires.

Les préoccupations des enseignants concernant la gestion et plus particulièrement les décisions prises dans le but de trouver des solutions aux problèmes occasionnés par une clientèle hétérogène sont nombreuses. Elles touchent principalement les thèmes suivants: les conditions d'admission, les interventions et la formation des enseignants.

Deux situations se présentent à l'heure actuelle quant aux conditions d'admission des élèves: l'absence de conditions et la présence de conditions que nous qualifions de «flo[illegible]es». Nous entendons par «conditions d'admission» des dispositions prises soit par l'école, soit par le conseil dans le but de favoriser l'épanouissement de la culture et de la langue française dans l'école. Il va de soi que ces mesures se superposent à la loi 75 sur l'éducation en Ontario et à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

> *Le plus gros problème c'est le mariage mixte parce que les enfants ne parlent pas très bien le français et on doit les accepter d'après la loi. Mais dans notre école, on accueille aussi des enfants qui sont d'autres pays. Comme c'est une école publique, on ne peut refuser personne. Alors on doit l'accepter. C'est probablement le meilleur placement pour ces enfants aussi. [5-2]*

> *Dans certains milieux, il y a la baisse des effectifs, alors on va chercher tout le monde qu'on peut. On ouvre la porte à tout le monde. Je ne sais pas si on ne fait pas ça au détriment des francophones parfois. La classe de maternelle de cette année n'a pas été identifiée comme une classe de francisation parce que c'est dans un milieu francophone, mais on inscrit tellement d'élèves qui sont non-francophones. C'est presque alarmant. [5-1-2]*

Voici donc des commentaires qui reflètent deux milieux où il n'y a pas de conditions d'admission des élèves à l'école. Résultat: l'admission systématique d'élèves non-francophones. Reste à savoir si on parvient à gérer la présence de ces élèves une fois qu'ils sont admis. Dans le premier cas, l'enseignant semble accepter cette situation ainsi que le poids de la responsabilité qui en résulte. En effet, on ne voit pas au-delà de la «loi» et on ne veut surtout pas déranger le statu quo. Dans le deuxième cas, on constate l'effet perturbateur de cette présence, ce qui porte à croire qu'aucune intervention pédagogique n'est apportée après l'admission. Ce qui est d'autant plus inquiétant à propos de ce commentaire c'est la raison pour laquelle cette école accepte des non-francophones. Est-ce que certains conseils scolaires sont à ce point aveuglés par la gestion de leurs maigres ressources financières qu'ils vont jusqu'à compromettre la survie de leurs écoles françaises? Cette situation est non seulement inacceptable mais tout à fait paradoxale. En effet, en ne prenant pas la responsabilité de reconnaître et de gérer la présence de l'hétérogénéité dans la communauté scolaire française, les écoles ne sont-elles pas vouées à disparaître de toute façon?

La présence de conditions floues n'améliore guère la situation, bien qu'elles peuvent constituer une première étape dans l'établissement de dispositions claires et systématiques.

> *On a quand même quelques familles d'immigrants qui ne sont pas nécessairement francophones. Mais avec le montant d'écoles d'immersion qu'il y a dans la région, le nombre d'enfants est restreint au minimum parce que ce n'est pas encouragé, ni par la direction, ni par le conseil. Dans les écoles d'immersion, il y a beaucoup de spécialistes de français langue seconde. Alors ça répond aux besoins de ces enfants-là. [5-1-1]*

> *On demande qu'un des parents ait été dans une école française. Puis là, l'enfant serait éligible pour les écoles françaises. Si le parent n'est pas allé dans une école française, mais s'il est prêt à fournir toute l'aide nécessaire, gardienne française, toute sorte de cas comme ça et que l'enfant semble avoir des aptitudes à pouvoir le faire, on les accepte parfois. Mais le critère est que le parent doit avoir déjà été dans une école française. Pas pendant des années, dans la mesure qu'il y soit déjà allé. [3-1]*

À première vue, ces témoignages pourraient nous indiquer la présence de conditions d'admission acceptables. Mais en fait, elles n'ajoutent pas beaucoup à la situation anarchique qui semble régner au niveau des admissions dans les écoles. Le premier témoignage démontre que l'école a une emprise sur la vocation, enfin qu'elle ne dispense pas des cours de français langue seconde et qu'elle en fait part clairement aux parents immigrants. Mais comment gère-t-elle la présence d'élèves canadiens issus de mariages mixtes, par exemple? Réussit-elle à «convaincre» tous les parents? Ce ne sont que quelques questions qu'on peut poser pour vérifier le fondement de ces conditions. Le second témoignage nous révèle des conditions encore plus floues. En effet, qu'un des parents ait fréquenté une école française n'assure en rien que cette personne parle français et encore moins qu'elle parle français à la maison. Par contre, l'idée de responsabiliser le parent non-francophone au niveau de l'apprentissage linguistique de son enfant est tout à fait louable. Mais encore faut-il connaître le motif de ce parent à vouloir envoyer son enfant dans une école française. L'école d'immersion serait peut-être, dans bien des cas, plus efficace.

L'établissement de conditions d'admission exige que l'école ait une emprise sur son mandat, sur ses objectifs et sur son rôle. Pour ce faire, il faut la collaboration du conseil, des parents et de la communauté. Il est à souligner également que des conditions d'admission ne sont pas une fin en soi. Elles ne sont en fait qu'une forme d'intervention dans la gestion de l'hétérogénéité dans les écoles. Voyons maintenant ce que les enseignants ont à dire sur la présence ou non d'autres types d'interventions.

En général, nous remarquons que très peu d'écoles ont établi, de manière systématique, des interventions en ce qui a trait à l'hétérogénéité. Bien que certaines écoles semblent en bonne voie, la majorité d'entre elles n'ont aucune ressource à offrir et d'autres, soudainement aux prises avec le problème, tentent de trouver des solutions ponctuelles qui n'apaisent que temporairement la crise. Examinons d'abord ce qui se fait.

> *On a mis sur pied un programme de refrancisation pour les enfants qui ne parlent pas très bien français. C'est dom-*

> *mage qu'il n'y ait pas quelque chose de poursuivi après les deux années de francisation parce que ce n'est pas suffisant pour certains. [5-1-2]*
>
> *À la fin de l'année, on évalue la situation de tous les enfants pour voir s'ils peuvent être intégrés dans des salles de classe ordinaires. Si l'enfant ne peut pas communiquer aussi bien, il faut qu'on le garde une ou deux années en refrancisation. [5-2]*
>
> *Dans notre projet d'école, il y a trois domaines prioritaires: la religion, le fait français et la culture. Ensuite, on a l'éducation de la communauté. Ensuite, il y a la question de gestion, de communication entre les parents, la direction, les enseignants. Ce sont les points forts du projet éducatif. [5-1-1]*
>
> *Toutes les communications qu'on envoit à la maison sont en français. Puis on avertit les parents de ça dès le début de l'année. [5-2]*

Tous les commentaires, sauf un, indiquent que les interventions pratiquées se situent au niveau linguistique. On tente d'aider le non-francophone à acquérir la langue d'instruction. Au dernier commentaire, on sollicite en quelque sorte la collaboration des parents en ne communiquant avec eux que dans la langue de l'école. Mais est-ce suffisant? Que fait-on de toute la dimension de l'acculturation? Est-ce que ces interventions ne reflètent pas surtout une approche transmissive plutôt qu'une approche communicative? Est-ce qu'en fait on aide réellement l'élève à s'intégrer à la culture de l'école? L'avant-dernier témoignage semble davantage refléter cette réalité. On y parle de projet d'école, de collaboration avec les parents et la communauté, de communication et de culture sans même jamais faire mention du mot «langue» qui semble présent de toute façon. Sans vouloir déprécier la valeur des interventions telles que les programmes de refrancisation, il faut néanmoins se pencher sur la qualité de ces programmes et sur leurs résultats à long terme pour la communauté scolaire française. Il y aurait peut-être lieu d'y intégrer des éléments de l'approche communicative dans le but de parfaire l'intégration de l'élève non-francophone.

Dans quelques cas les enseignants nous ont parlé d'interventions ponctuelles, mais dans la majorité des cas ils nous ont plutôt fait part de l'absence d'interventions.

L'école intervient parfois quand c'est vraiment sérieux, quand c'est vraiment grave. [3-4]

L'école a décidé de rassembler cette clientèle d'immigrants pour tâcher, à l'aide de testing, de voir où ils en sont puis ce qu'on peut faire. On ne dispose pas de personnel pour s'occuper des Néo-Canadiens. Il n'y a pas de professeur de dégagé pour voir à l'acclimatation de ces gens. On risque de les perdre. [5-3-2]

J'ai l'impression qu'au niveau des politiques des conseils, l'instruction des élèves non-francophones est très très large puis c'est laissé beaucoup à la discrétion des directions d'écoles. Présentement, les enseignants ont toute la responsabilité de répondre aux besoins de ces élèves non-francophones. [5-1-2]

Il n'y a pas de programmes spéciaux ici dans l'école pour enseigner le français parce que juste de l'autre côté de la rue, il y a une école d'immersion. [5-1-1]

L'impression générale qui se dégage de ces témoignages en est une de manque d'information, de gestion et de collaboration. En somme, dans certains milieux, on ne semble même pas reconnaître la présence d'une clientèle hétérogène dans les écoles. Dans ces circonstances, on est très loin de concevoir et d'établir des interventions. Les sphères administratives ne peuvent plus retarder de reconnaître la présence de l'hétérogénéité dans la communauté scolaire française. Le statu quo ne peut qu'entraîner la mort lente et certaine des écoles françaises en Ontario. La planification et la gestion d'un processus de changement en vue d'adapter la pédagogie à des conditions d'hétérogénéité doivent être mises en marche à tous les niveaux, du Ministère à la salle de classe en passant par les écoles de formation. La conclusion à ce rapport, comme celles des études de Bordeleau et al. (1988), Churchill et al. (1985) et Desjarlais (1983) proposent des solutions et des interventions viables qui ne peuvent plus être ignorées.

Les enseignants nous ont aussi fait part de préoccupations de gestion par rapport à leur formation. Comme ils se sentent ultimement responsables de l'intégration et de la réussite des non-francophones, ils ont évoqué le besoin de formation en cours d'emploi.

> *Les journées pédagogiques à la grandeur du conseil, ça n'existe presque plus chez nous. Ce sont des journées flottantes et les écoles identifient leurs journées et elles l'organisent comme elles l'entendent. [5-1-2]*

> *Le conseil est soucieux justement de favoriser les échanges, la formation. On dispose de budgets précis, on nous libère de nos cours d'une façon régulière pour justement parfaire la formation, favoriser les échanges entre professeurs. Mais pas pour ce qui est de nos Néo-Canadiens. [5-3-2]*

> *Non, on a jamais parlé d'hétérogénéité linguistique et culturelle. Je ne pense pas que ce soit catastrophique encore. On peut quand même arriver à se débrouiller. Mais je pense que ça ne peut pas nuire qu'il y ait une formation en cours d'emploi. [4-4]*

Selon ces commentaires, on peut constater qu'il n'y a, pour ainsi dire, aucun programme de formation en cours d'emploi à l'heure actuelle. Si, comme l'indiquent les auteurs du MAFI, il existe un rapport direct entre les préoccupations et l'appui qui y est apporté, peut-on s'étonner de la situation qui existe dans les écoles? Peut-on en effet exiger des enseignants qu'ils participent à un processus de changement en rapport à l'hétérogénéité s'il n'y sont pas adéquatement préparés? N'est-il pas du ressort des conseils et des écoles d'évaluer les besoins des enseignants en matière de formation et de planifier une programmation en conséquence? Les sphères administratives doivent effectivement se pencher sérieusement sur cette question.

Il est intéressant de noter qu'aucun enseignant n'a mentionné la formation initiale. Doit-on comprendre qu'elle est inadéquate en ce qui a trait à l'hétérogénéité? Si c'est le cas, et selon des témoignages antérieurs, nous avons raison de le croire, les écoles de formation doivent se mettre de la partie également. Tout compte fait, le Ministère, de concert avec les écoles de formation et les conseils scolaires de la province, doivent se responsabiliser dans ce dossier et prendre la formation des maîtres en main.

a) *La perception des rôles*

La gestion d'un changement planifié comprend plusieurs composantes y inclus celle qui identifie le rôle respectif des participants. Par conséquent, nous avons tenté d'examiner comment, dans un contexte d'hétérogénéité, les enseignants perçoivent leur rôle, celui de la direction, du conseil et du Ministère. Les commentaires choisis se rapportent autant aux rôles qui sont assumés actuellement qu'à ceux que l'on souhaiterait voir attribués.

En général, nous avons repéré trois attitudes par rapport à la distribution des rôles. D'abord, certains enseignants ont tendance à vouloir remettre la responsabilité ailleurs, c'est-à-dire qu'on prend pour acquis que les décisions sont prises à d'autres paliers et on les accepte d'emblée. D'autres adoptent une attitude opposée, c'est-à-dire qu'ils constatent que personne ne prend le dossier en main et qu'ils doivent donc assumer l'entière responsabilité de la clientèle hétérogène. Une troisième attitude révèle une tendance vers la collaboration, c'est-à-dire qu'on estime que chaque élément de la communauté scolaire doit s'impliquer. Voyons maintenant des commentaires se rapportant à la première attitude.

> *Je sais que c'est une surintendante au Conseil qui vérifie la compétence de l'élève. Il n'y a pas de test, pas que je sache en tout cas. J'imagine que les gens qui sont concernés dans ce comité doivent vérifier si vraiment la personne est allée à l'école française. J'imagine qu'il doit y avoir des choses de fait. On ne participe pas au processus de l'évaluation de la compétence de l'élève. Non, pas du tout. [3-1]*

> *La responsabilisation, je la vois plus au niveau du conseil. Les enseignants ont des tâches assez lourdes dans le moment. Je pense que ça revient plus au conseil à ce moment-là de développer des programmes particuliers. [5-1-2]*

Le premier commentaire démontre bien que cet intervenant remet entièrement la responsabilité de l'admission de l'élève au conseil. Le deuxième commentaire explique le «pourquoi» de cette attitude, c'est-à-dire que l'enseignant n'a ni le temps, ni l'énergie à consacrer à ces tâches. On comprend, par ailleurs, que ce n'est pas ce qui se fait présentement

mais plutôt le rôle que l'on voudrait que le conseil assume. D'une part, les intervenants estiment que leurs responsabilités sont trop lourdes pour qu'ils puissent s'occuper d'autres choses que l'enseignement et, d'autre part, ils semblent croire que ce n'est pas de leur ressort que de participer à la mise en oeuvre d'interventions. En partageant leur expérience et leur compétence avec la direction et le conseil, leur tâche ne serait-elle pas allégée? Les enseignants semblent très à l'écart du processus décisionnel. Des mécanismes de communication et de consultation doivent être établis pour favoriser la collaboration au sein de la communauté scolaire.

> *Ça devient la responsabilité d'un enseignant je pense, parce que les élèves sont intégrés dans la salle de classe. On n'a pas vraiment le choix de les accepter et puis c'est à toi de voir à ce qu'ils avancent. À la fin, je pense que ça demeure ta responsabilité. Si l'enfant n'a pas appris grand chose et bien ça retombe sur toi, sur l'enseignant. [3-1]*
>
> *Que les élèves parlent français c'est la responsabilité de l'enseignant mais c'est presque impossible. [3-4]*
>
> *N'importe quel enseignant qui a un peu d'expérience puis une tête sur les épaules peut faire adapter les programmes aux besoins de ces élèves. [5-2]*

Selon ces commentaires, la responsabilité de la compétence linguistique des élèves revient presque uniquement à l'enseignant. De toute évidence, cette perception révèle que certains enseignants se sont habitués à travailler dans un milieu de travail sans collaboration, sans partage des responsabilités. Le dernier témoignage démontre un cas extrême de cette situation dans la mesure où cet intervenant valorise l'autonomie en contexte hétérogène. De façon générale, nous nous retrouvons donc avec des perceptions assez figées des rôles à prendre en ce qui concerne la prise en charge d'une clientèle hétérogène. Mais comme la majorité des enseignants ne savent pas précisément quelles solutions apporter à ce problème, peut-on s'attendre à ce qu'ils aient des idées claires par rapport au partage des responsabilités?

Les trois derniers commentaires présentent une certaine ouverture sur la collaboration et donc sur la responsabilisation des divers intervenants scolaires.

Au départ l'aide supplémentaire devrait venir du Conseil. À l'école, il me semble qu'on devrait embaucher des profs qui connaîtraient un peu ce genre de problème, qui aurait un peu d'expérience. Je ne sais pas s'il y a moyen d'avoir une formation à ce niveau. Il me semble qu'il faudrait avoir quelqu'un qui s'y connaisse, quelqu'un de spécial. [4-4]

L'enseignant dans sa salle de classe va demander que les élèves parlent français. L'école peut exiger que les élèves qui viennent dans son école parlent français et montrent qu'ils sont fiers. Puis, s'ils ne le montrent pas c'est là que le conseil devra probablement appuyer toute cette administration de l'école et dire si vous ne pouvez pas être fiers et montrer que vous êtes fiers d'être francophones, faudrait presque aller dans une école où vous êtes fiers. [2-3]

Premièrement, du conseil je m'attends que le conseil invite l'enfant et les parents pour leur expliquer quelle est la philosophie du conseil scolaire. [La] première chose que les parents doivent connaître, c'est comment on fonctionne dans le conseil et ensuite face à l'école, la direction pourrait inviter des Néo-Canadiens à l'école pour expliquer justement comment ils ont vécu leurs premières journées ici au Canada puis lui dire où sont les endroits où ils peuvent avoir de l'information et dernièrement, bon l'enseignant. Je trouve que c'est à l'enseignant de prendre soit 30 minutes pour prendre l'élève en retrait et discuter avec lui, bon voir comment ça s'est passé aujourd'hui. Est-ce que tu as appris quelque chose de nouveau, comment tu te sens au Canada, quelles sont les différences. [4-2]

On note que les trois témoignages se rapportent à des rôles que l'on souhaiterait voir attribués et qui ne sont donc pas remplis à l'heure actuelle. Cependant, on constate que la majorité des enseignants n'ont pas une perception très claire du partage des responsabilités, c'est-à-dire qu'ils sont incapables d'opérationnaliser la mise en oeuvre des voeux très généraux émis dans leurs commentaires. En effet, si on se réfère au MAFI, on s'aperçoit que dans l'ensemble, les enseignants sont très peu aptes à imaginer des situations de collaboration et de gestion responsabilisant les divers intervenants. Ils semblent rester à un niveau abstrait et diffus quant aux possibilités de situations variées à envisager.

4.2.4.5 *Les préoccupations incitant le reciblage*

Dans le contexte de cette étude, le reciblage indique généralement que l'intervenant ne peut se concentrer sur l'hétérogénéité et sur ses effets à cause d'autres préoccupations. En outre, le reciblage évoque des sentiments de confusion parce qu'on ne parvient pas à comprendre et à exprimer le blocage qui s'impose suite à un problème quelconque. Relativement peu d'enseignants se sont retrouvés dans cette situation, mais nous avons tout de même constaté quelques cas.

Essentiellement, quatre types de préoccupations semblaient mener les enseignants à recibler leurs propos. D'abord certains sont préoccupés par le fait de se retrouver minoritaire en Ontario.

> *J'ai découvert les richesses qu'on a, mais on est tellement empilé par le monde anglais. [2-1]*

Le fondement idéologique de cette attitude, que l'on peut qualifier de défaitiste, a été analysé en 4.2.2. On pourrait ajouter ici que trop souvent elle semble être un prétexte derrière lequel de nombreux francophones minorisés se retranchent. C'est également une attitude qui autorise le non-interventionnisme parce qu'au départ on n'est pas responsable de son destin. On dénote clairement, à partir de ce témoignage, un manque d'information quant à l'hétérogénéité et ses répercussions.

Une seconde préoccupation repose sur les responsabilités quotidiennes des enseignants considérées comme accaparentes.

> *Oui je me sens débordé surtout dans les classes de français avec la correction. Du moment que ça dépasse 20, on est débordé puis en plus avec le nouveau programme-cadre il y a l'évaluation formative. Ça demande beaucoup de temps. [4-4]*

Dans ce témoignage, l'enseignant recible la question de l'hétérogénéité vers un problème de gestion des tâches et du temps. Mais en examinant plus attentivement ce commentaire, la préoccupation première n'en est-elle pas une de collaboration? En effet, si l'enseignant se sent débordé, n'est-ce pas à cause du fait qu'il doit conjuguer, par lui-même, enseignement et hétérogénéité linguistique et culturelle?

Un troisième cas de reciblage se présente lorsque l'intervenant évoque des déficiences ou des faiblesses chez les élèves.

> *On ne peut pas parler de culture parce qu'ils ont tellement de préoccupations quotidiennes, qu'ils n'ont pas le temps de sortir tellement de leur misère. Ce sont des gens qui ont pas voyagé ou très peu voyagé. La famille n'a pas de voiture, alors les déplacements se font en autobus, alors ils ont pas tellement de choses. Ils sont pas très intéressés à ce qui se passe ailleurs. Ils sont pleins de préjugés. Cela vient de la famille, des générations antérieures, c'est comme ils prennent jamais le temps ou ils ont jamais eu le temps de revoir puis de se faire une opinion personnelle. Ils répètent ce qu'ils ont entendu dire. Ils lisent très peu. Amorcer une discussion avec eux, c'est jamais très long, leur idée est faite, puis c'est ça bon. [5-3-2]*

> *C'est très difficile de dire si la culture franco-ontarienne représente quelque chose pour les jeunes de ma classe. C'est les parents, comme je disais précédemment, c'est plutôt les parents. [4-2]*

Ces commentaires révèlent d'abord un manque de connaissance de la clientèle scolaire. À la limite, on constate même des éléments de préjugés par rapport aux élèves. On peut également attribuer ce reciblage à un manque d'information en ce qui a trait aux effets de l'acculturation, du bilinguisme et même du statut socio-économique sur l'éducation. On peut aussi parler de manque de formation quant à l'intégration du vécu de l'élève à l'enseignement de la langue. Jusqu'à un certain point, on pourrait accuser les auteurs de ces commentaires de véhiculer les mêmes travers qu'ils dénoncent chez leurs élèves.

Certaines attitudes relativistes ont également été à la base de reciblage.

> *Je pense que leur culture, bon moi j'accepte tous mes élèves qu'ils soient Néo-Canadiens ou anglophones. Tout le monde vit comme il vit puis, moi je les prends comme ça. [4-2]*

> *Il y a toujours aussi des élèves francophones qui ont des problèmes. Alors, si ce n'est pas le problème de la langue, c'est un autre problème. Je pense que ça peut s'équivaloir d'après moi. [3-1]*

Ne pas reconnaître l'hétérogénéité et donc les différences parmi la clientèle des écoles de langue française, c'est essentiellement être incapable de s'adapter aux besoins particuliers de cette clientèle. Nous estimons que la responsabilité première de tous les intervenants scolaires en Ontario français est d'admettre justement l'existence de cette hétérogénéité et de ces effets. Une attitude relativiste, telle que nous l'avons vu au deuxième chapitre, est louable en soi, mais pas dans toutes les situations et particulièrement pas dans un contexte minoritaire. L'adoption d'un changement exige des définitions claires, des prises de position et des voies d'action précises.

CONCLUSION

Notre analyse de la disposition des enseignants et des enseignantes au changement nous indiquent qu'en général leurs préoccupations se situent surtout aux niveaux d'un manque d'information, de formation, de collaboration et de gestion. Nous constatons par ailleurs que l'application de mises en situation, de l'adaptation et de l'agir transformationnels leur est impossible dans la mesure où cela ne fait même pas encore partie de leur schème de pensée ou très peu. Bien que certains nous aient proposé des idées générales quant à leur perception des solutions à envisager, la majorité des intervenants ont très peu d'emprise sur le problème. Selon la taxonomie du domaine cognitif de D'Hainaut, les commentaires des enseignants les situent au premier niveau de l'acquisition des connaissances. En effet, le discours des enseignants indiquent qu'ils ont acquis des connaissances sur des données particulières relatives à l'hétérogénéité (p.e., la distinction entre divers groupes linguistiques et culturels). Cependant, ils ont très peu de connaissances sur les moyens permettant l'utilisation de ces données et sur les représentations abstraites. Suivant cette taxonomie, on comprend davantage pourquoi les témoignages sont en grande partie descriptifs. On ne parvient pas à établir de liens, de comparaisons ni d'extrapolations. On formule rarement des critiques concrètes et on n'élabore ni projection, ni plan d'action.

Quelles sont les voies d'avenir à partir de ces résultats? D'abord, le MAFI nous indique les premières pistes à suivre. En effet, le modèle

souligne deux points importants. Premièrement, les préoccupations sont liées directement à la nature du changement et deuxièmement, elles sont aussi affectées par la qualité et la quantité d'aide qui est apportée. Par conséquent, il devient donc essentiel de préciser la nature du changement à apporter par rapport à l'hétérogénéité, d'où la nécessité de l'information et de la formation. On doit également tenir compte de la collaboration au sein de la communauté scolaire franco-ontarienne ainsi que de la gestion de la responsabilisation de tous les intervenants dans le dossier de l'hétérogénéité. Notre conclusion finale précisera davantage ces premiers éléments de solutions. Pour le moment, on peut rapprocher les données de cette section aux propos tenus au chapitre 2 au sujet de la convergence et de l'accommodation. En définitive, le portrait qui se dégage des perceptions reçues de la part des enseignants indiquerait qu'ils se rapprochent de la mentalité des élèves qu'ils décrivent. Sinon, ils se retranchent dans le fatalisme et le non-interventionnisme tant le problème leur semble soit insurmontable, soit mal adressé.

CHAPITRE 5

L'ANALYSE DES MANUELS SCOLAIRES ET DU PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Dans ce chapitre, nous traiterons des manuels en tant qu'éléments susceptibles de favoriser la pédagogie du français dans un contexte d'hétérogénéité linguistique. Cette analyse nous amènera à comparer les données relevées des manuels à ce qu'on retrouve dans un échantillon d'articles portant sur l'éducation interculturelle. Enfin, nous retournerons jeter un dernier regard sur les contenus des interviews réalisées auprès des enseignants. Ces réflexions, mettant en rapport les trois facteurs énumérés, devraient donner un portrait global de la situation entourant la pédagogie du français dans un contexte d'hétérogénéité linguistique.

5.1 L'ANALYSE DES MANUELS SCOLAIRES

Les cent manuels retenus ont été soumis à une grille de lecture telle que nous l'avons présentée au chapitre 3. Cette grille comprend 30 items que nous allons maintenant expliquer et illustrer d'exemples concrets.

TABLEAU 9: **Grille de lecture des manuels pour repérer le contenu se rapportant au domaine de l'hétérogénéité**

1. présente les Canadiens français comme un peuple distinct et égal de droit
2. met en valeur les personnalités du Canada français et de l'Ontario français

3. fait usage de l'histoire régionale de source française
4. situe le lecteur par rapport à des valeurs culturelles
5. rappelle les conditions de réalisation d'un bilinguisme non-assimilant (cognitif, sociologique, démographique et institutionnel)
6. offre des projets de réalisations culturelles (vision)
7. définit des concepts de façon à développer une discrimination des faits
8. illustre des situations d'équité: des Franco-Ontarien(ne)s en charge de postes de haute responsabilité)
9. fait usage de situations montrant une action positive (amende honorable, reconnaissance, compensation)
10. fournit des renseignements qui permettent à l'élève de s'approprier son vécu culturel
11. souligne le rapport possible entre un niveau de performance et la satisfaction que l'on tire de ses actes
12. souligne le rapport possible entre la conscientisation de son état de performance et son engagement socio-culturel
13. souligne le rapport possible entre les conditions de bien-être social et le vécu sociologique
14. offre des pistes pour l'engagement culturel
15. fournit des indications pédagogiques favorisant l'interactivité
16. fournit des pistes favorisant l'usage d'une langue en situation réelle
17. s'oriente vers l'acquisition de connaissances
18. s'oriente vers la performance dans le cadre d'activités réelles
19. invite l'élève à prendre conscience de sa situation linguistique
20. propose des exercices (travaux, échanges, projets) qui mettent les élèves en présence par groupes de deux
21. propose des exercices où les élèves sont par petits groupes
22. propose des exercices où un élève s'adresse à l'ensemble
23. propose des exercices où la classe s'adresse à une personne autre que l'enseignant(e)

24. l'élève est invité à commenter des particularités se rapportant aux agir des êtres en situation de communication
25. offre différents modèles linguistiques
26. permet de tenir compte des difficultés particulières à un non-francophone
27. simplifie la langue au détriment d'un autre aspect linguistique (naturel, justesse de ton, réalisme socio-linguistique, etc.)
28. propose l'usage de simulations de situations
29. utilise l'étude de cas pour favoriser la visualisation socio-culturelle
30. utilise des méthodes d'évaluation formative et interactive

5.1.1 **Présentation de la grille**

Les quatorze premiers items se rapportent à des concepts généraux comme l'identité, l'appartenance et l'affirmation de valeurs culturelles. Par exemple, «est-ce que les manuels présentent les Canadiens français comme un peuple distinct et égal de droit?» (item 1) Il y a deux façons au moins de les présenter. Le contenu lui-même des manuels peut inspirer une réponse affirmative ou négative à cette question. Par la façon de présenter les faits, les personnages et les valeurs, une image favorable ou défavorable peut se dessiner. L'autre façon consiste à affirmer le statut des Canadiens français et à proposer des appuis pour prouver l'égalité de droit (textes de lois, historique, etc.). La première façon émane d'une dynamique interne au groupe: l'affirmation culturelle est présente parce que les textes rendent compte de cette vitalité culturelle. La seconde émane d'une volonté politique: elle peut être louable, de bon ton, ou propagandiste et ethnocentriste. C'est à évaluer. Dans un premier temps, nous nous sommes contentés de constater si la question recevait une réponse positive ou négative. Y a-t-il ou non matière indiquant que les Canadiens français sont présentés comme un peuple distinct et égal de droit? Toujours pour l'item 1, par exemple, il est évident que les réponses varieront selon qu'il s'agit d'un texte de 3e année ou de 11e année, selon qu'il s'agit d'un manuel d'histoire ou de grammaire. C'est pourquoi notre grille comporte une catégorie S/A (sans objet) pour éviter de rechercher ce qui n'a pas lieu d'être présent. La case sans objet s'oppose à l'absence de référence (NON). Ne pas utiliser une caractéristique considérée

importante dans la grille n'est pas la même chose que de ne pas la retrouver parce qu'il ne serait pas appropriée ou nécessaire qu'elle y soit. Il faudra donc lire notre tableau en soustrayant le pourcentage de S/O des pourcentages accordés aux OUI et aux NON pour comprendre le véritable sens des ces réponses.

Les mêmes commentaires s'appliquent aux items 2 à 10 inclusivement. Les dix items regroupent les concepts indiquant si on a pris ou non en considération des facteurs d'identité culturelle. Si la présence est faible, on pourra peut-être conclure qu'un élément important de l'acculturation fait défaut dans les manuels. Par contre, si la présence de ces facteurs est élevée, il ne faudra pas conclure automatiquement qu'ils véhiculent des valeurs positives. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le pire tract de propagande peut comprendre tous ces facteurs. Au chapitre 2 et en 4.2.2, nous nous sommes attardés à expliquer les ramifications conceptuelles de notions comme le bilinguisme, l'appartenance, le bien-être social et l'identité culturelle. Étant donné la surveillance dont sont l'objet les manuels scolaires, il y a peu à craindre en termes d'excès. C'est plutôt aux réductions qu'il faudra être attentifs.

Les items 11 à 14 traitent du rapport entre l'engagement culturel et la satisfaction que l'on en tire en tant qu'élève, en tant que membre d'une communauté, en tant que personne agissante. Ces questions se rapportent plus à des commentaires d'objectivation comme on pourrait les retrouver en fin d'exercices que dans le contenu des textes eux-mêmes. Par exemple, un texte pourrait présenter la situation historique suivante: comment vous seriez-vous senti si vous aviez vécu l'événement? Le sens de cette question s'explique mieux quand on considère les questions suivantes, c'est-à-dire lorsqu'on prend en considération le rapport privilégié entre l'élève et l'enseignant (transmissif, transactif, transformationnel). Ces quatorze premiers items réunis prennent en compte les dimensions socio-culturelles sous-jacentes au projet d'affirmation d'une culture dans des manuels. Bien qu'incomplets, ils suffisent à tracer un portrait général des manuels dans ce domaine. Si les examens critiques des manuels sont généralement sans pardon pour la présence d'obscénités, de marques de racisme et d'iniquités sexuelles, ils sont plutôt impuissants à démasquer les lacunes

en matière de culture. On devrait pouvoir condamner un manuel sur la base de ce critère. Nous n'avons pas trouvé de grille nous guidant dans ce domaine. Ce serait une retombée intéressante de l'étude que de pouvoir poursuivre cette piste à l'aide de la grille que nous présentons.

Les items 15 à 30 portent sur les dimensions pédagogiques et linguistiques. Les items 15 à 29 inclusivement exploitent différentes façons de varier ses rapports avec l'élève, les rapports de l'élève avec la matière, et les rapports de l'élève avec son entourage. Sous-jacente à toutes ces questions, se trouve l'interrogation suivante: le matériau culturel est-il un objet de référence (on parle de...) ou un moyen de construire l'univers de l'élève (je fais quelque chose à l'aide de...)? Dans le premier cas, on apprendra des chansons, des dates, des faits pour en rendre compte à l'enseignant, surtout sous forme de tests et d'examens. Selon la seconde optique, la classe deviendra un milieu de réalisation culturelle. Cette réalisation sera partagée avec les autres classes parce qu'elle s'inscrit dans un projet collectif d'école. Enfin, le projet mettra à contribution la communauté. La première forme de pratique risque de cantonner la culture parmi les acquisitions qui resteront étrangères à l'apprenant. La seconde peut en faire une des fibres essentielles à l'identification même du sujet.

Dans le Programme-cadre de français, on favorise la démarche pédagogique suivante. L'élève est invité à vivre une situation d'apprentissage en prenant part à un acte de communication authentique. Ensuite, il objectivise ses apprentissages et, en troisième lieu, on espère qu'il aura fait une acquisition de connaissances nouvelles. Les items 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 28, et 29 s'attaquent à divers aspects de la première étape: vivre une pratique de communication. Cette expérience comprend le recours à des interactivités nombreuses et variées. Certaines favorisent l'acquisition de savoirs à l'oral, d'autres à l'écrit. Par exemple, le travail en équipe est une activité propice au développement des habiletés entourant la prise de parole, la résolution de problème et la négociation du sens (entendu ici comme la suite à donner à un projet scolaire). Ces activités devraient normalement favoriser l'acquisition des habiletés langagières à l'oral. Le travail en équipe peut aussi favoriser le développement des techniques de pré-écriture et d'écriture: remue-méninges, préparer des plans, élaborer

des stratégies, faire rapport. Les activités de communication interactive sont nombreuses: la simulation, le jeu de rôles, la dramatisation, l'interview, le sondage, la correspondance et toutes les activités de gestion didactique.

Les items 17, 19, 24, 25 visent l'usage de stratégies métalinguistiques et d'objectivation. Les manuels sont-ils conçus de façon à favoriser cette étape du processus d'apprentissage? Récemment, les manuels s'y intéressent beaucoup. On retrouve des feuilles de route partout. Cependant, il n'est pas sûr que le fait de les avoir cochées constitue une véritable pratique d'objectivation ou un apprentissage véritable. Il s'agit d'un mauvais usage de ces instruments, on en conviendra. Mais les manuels sont avares de commentaires dans leurs guides quant à l'usage efficace des moyens didactiques qu'ils proposent. C'est le propre du manuel d'être adaptable à plusieurs situations. Il leur est donc difficile de prendre un engagement ferme en faveur d'une approche plutôt qu'une autre.

D'autres pratiques favorisant le retour sur la pratique de communication comprennent les activités d'éveil, d'observation, d'analyse, de classement, de transcodage, de lecture à haute voix en ciblant un point d'intérêt particulier, etc. Toutes ces activités sont de nature interactive, ou du moins, peuvent l'être. Les quatre items que nous commentons peuvent nous permettre de vérifier dans les manuels une foule d'activités didactiques conçues de façon à favoriser les échanges linguistiques tout en répondant à une autre exigence d'ordre didactique. Celles que nous avons retrouvées étaient pour la plupart très traditionnelles. On distingue encore mal entre la question d'objectivation et l'activité d'objectivation. La première est comprise dans la seconde. L'activité d'objectivation comprend une mise en situation, un processus d'échange (dont fait partie la question d'objectivation) et un compte rendu quelconque. Cocher une feuille de route ne saurait tenir lieu de compte rendu que dans de rare cas. Cependant, c'est un merveilleux moyen menant au compte rendu. Sans prise de décision consignée, il n'y a pas de direction à prendre. Sans direction, il n'y a pas de visée pédagogique perceptible à l'élève. Ou bien il se demande pourquoi il fait ces simagrées, ou bien il se dit: «Un exercice de plus, montrons-nous le moins intéressé possible parce qu'ils vont nous en refiler un autre».

Les manuels ne sont pas à l'épreuve des mauvais usages que l'on peut en faire ni les enseignants à l'épreuve des mauvais manuels. Il faut du temps pour reconnaître les qualités et les défauts des manuels. Ici, dans notre grille, nous nous sommes contentés de reconnaître la présence de consignes, d'exercices, et d'activités selon les catégories évoquées dans la grille. Ensuite, nous avons pris note de leur variété et de leur richesse en tant qu'activités rehaussant l'interactivité linguistique.

Le dernier item se rapporte aux méthodes d'évaluation. On évalue selon l'importance que l'on accorde à certaines choses dans son enseignement. On enseigne la langue selon l'idée que l'on s'en fait. Ceux qui voit la langue comme une banque de mots et des règles de grammaire à apprendre ont tendance à enseigner des listes de mots et des règles de grammaire à utiliser dans des phrases détachées. Comme ils sont conséquents, ils produisent des examens qui ressemblent à ce qu'ils enseignent. Et l'ironie de tout cela, c'est que les élèves réussissent aux examens en fonction de leurs habiletés. C'est ce qui confirme à l'enseignant qu'il a bien raison d'enseigner comme il le fait! Les bons réussissent et les autres échouent. Il faudrait peut-être se rendre compte qu'il y en a de plus en plus qui échouent. C'est l'un des motifs de cette étude: l'échec scolaire parmi les élèves de milieux hétérogènes. Nous en avons traité en 4.2.3.

Les items 14 à 30 du questionnaire traitent davantage des dimensions linguistiques et pédagogiques. Auprès des enseignantes et enseignants, nous avons retracé leurs perceptions du vécu sociologique ontarien, de l'idéologie, de la pratique didactique et de leurs dispositions au changement. La grille d'évaluation des manuels, pour sa part, recueille des informations relevant de la sociologie et de l'idéologie dans sa première partie, et de la linguistique et de la didactique dans sa seconde. On peut penser que la dimension «changement» est implicitement présente dans les autres catégories. Souvent, il sera plutôt question de l'absence de changement (changement idéologique, changement sociologique et changement didactique). Si tel est le cas, il faudrait conclure que l'hétérogénéité linguistique empêche l'école franco-ontarienne de s'acquitter de sa tâche, du moins dans une certaine mesure.

5.1.2 **Les résultats**

Nous présentons dans le tableau suivant les cotes en pourcentages auprès de cents manuels.

TABLEAU 10: **Résultats auprès de 100 manuels**

	Oui	Non	S/0		Oui	Non	S/0
1.	7	33	60	16.	10	60	30
2.	6	19	75	17.	30	70	—
3.	3	22	75	18.	6	58	38
4.	4	46	50	19.	8	20	72
5.	—	40	60	20.	15	20	55
6.	7	33	60	21.	15	20	55
7.	—	25	75	22.	10	10	80
8.	—	40	60	23.	8	16	76
9.	—	40	60	24.	2	8	90
10.	20	40	40	25.	12	55	83
11.	2	23	75	26.	4	20	76
12.	4	27	69	27.	12	88	—
13.	5	20	75	28.	4	30	66
14.	8	40	52	29.	1	6	93
15.	10	56	34	30.	9	40	51

La première chose qu'il faut mentionner avant toute interprétation est la suivante: les cotes «sans objet» (S/O) sont très élevées. Les trois lecteurs se sont entendus sur une lecture conservatrice de la grille, à savoir qu'il fallait lire les manuels à la lumière d'un choix général de philosophie de l'enseignement. En d'autres mots, les manuels optant le plus souvent pour un mode transmissif des connaissances, il était automatiquement sans objet de se demander si le manuel «fournit des pistes favorisant l'usage d'une langue en situation réelle» (item 16), par exemple. S'il est sans objet à l'intérieur d'un certain type de manuels de se poser certaines questions, cela ne signifie pas pour autant que la question n'est pas pertinente.

On remarquera partout que le pourcentage des NON est plus élevé que le pourcentage des OUI, Cette constatation indique l'accord des lecteurs devant le fait suivant. Par exemple, à l'item 1, les lecteurs estiment 33 fois que les manuels auraient dû présenter les Canadiens français comme un peuple distinct et égal de droit contre 7 manuels qui

l'ont effectivement fait. C'est ainsi qu'il faut lire la grille. La colonne des NON représente les occasions manquées à rendre compte d'un élément de contenu enrichissant la culture. Quelle est la valeur de ces absences? Dans le contexte de l'hétérogénéité linguistique et du bilinguisme soustractif, ces lacunes sont à la fois le miroir de la situation et l'une des causes de l'affaiblissement. Si l'on cherche un domaine de redressement à privilégier suite à cette étude, on pourrait retenir l'édition de manuels conduisant à un enrichissement culturel. La culture est construite tout autant, sinon plus, que la langue (nous pensons ici à ses aspects symboliques plutôt qu'à ses aspects codés). S'il existe des produits éducatifs montrant la construction et l'élaboration de la langue, comme en font foi les programmes-cadres et les cahiers d'exercices de nos enfants, pourquoi ne retrouve-t-on pas la même chose pour la culture?

Autre remarque technique: seul l'item 10 s'élève à 20 % dans les réponses affirmatives. Pourtant, les lecteurs ont accepté toute remarque valorisant l'engagement culturel. Parmi ces manifestations, il s'en trouve de très générales, comme faire appel au goût de lire. On s'attendrait à ce genre d'encouragement peu importe la situation linguistique à laquelle on s'adresse. Donc, même un pourcentage élevé parmi les OUI doit être pondéré.

Dernière remarque technique: l'item 27 indique que 88 % des manuels ne simplifient pas la langue au détriment d'un autre aspect linguistique. La réponse pourrait sembler très positive mais elle n'indique pas ce que ces manuels font par ailleurs. Par exemple, les lecteurs ont trouvé qu'on ne simplifiait pas nécessairement la langue au détriment du naturel tout simplement parce que le «naturel» dans le contexte donné serait banal. Ceci ne veut pas dire, par contre, que la langue utilisée n'est pas simpliste, tout au contraire. Ce qui compte ici, c'est que les évaluateurs estiment que 12 % des manuels le font. Cette constatation ne coïncide pas avec l'opinion des enseignants qui, pour leur part, préféreraient des manuels plus simples pour s'adapter à la clientèle hétérogène. Sans reprendre ici tout le débat entre la lisibilité des textes par opposition à la litéracie des lecteurs, il y a lieu de faire une mise en garde pour que l'adaptation des textes ne nous entraîne pas vers une banalisation du savoir et de la culture. Certaines versions édulcorées de la littérature enfantine sont des insultes à l'intelligence.

Nous allons commenter les résultats section par section telles que nous les avons découpées en 5.1.1. D'abord, de 1 à 14 inclusivement pour les dimensions socio-culturelles; ensuite, de 15 à 30 pour les dimensions linguistiques et didactiques.

5.1.2.1 *Les dimensions socio-culturelles*

Selon les évaluateurs, au moins 50 % des manuels consultés ne devaient pas tenir compte de dimensions susceptibles d'affecter le contenu culturel (voir la colonne S/O pour les items 1 à 10). Certains pouvaient néanmoins contenir un contenu culturel riche mais propre à d'autres civilisations, comme les manuels d'histoire européenne ou autre. Ces manuels se trouvent dans la catégorie sans objet. D'autres s'adressant à l'environnement physique se prêtaient peu à cette partie du questionnaire.

Les items 5, 7, 8, et 9 ne reçoivent aucune réponse affirmative. Les items 5 et 7 sont très près l'un de l'autre. On ne retrouve aucun commentaire sur la nature des bilinguismes dans les manuels ni sur les activités pouvant favoriser la discrimination des faits. On retrouve bien sûr des textes d'histoire et de français au secondaire qui montre la situation du minoritaire ou qui illustre les vicissitudes du vécu sociologique dans des situations assimilantes. Mais ces textes n'étaient pas inscrits dans un appareil didactique montrant l'exploitation qu'on pouvait en faire. Nous n'avons trouvé qu'un seul tableau comparatif portant sur des statistiques démographiques et accompagné des questions suivantes: «Que constatez-vous? Que peut-on conclure?» Aucune «définition des concepts» et encore moins de questions visant «à développer une discrimination des faits».

Aux items 8 et 9, on ne retrouve aucun exemple illustrant des situations d'équité ou montrant une action positive. Les exemples de redressement en la matière sont rares. Pourtant, l'abrogation du règlement 17, la création des écoles secondaires publiques, et les nombreux Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes en poste, cela existe. Et cela existe dans les manuels, mais jamais pour montrer une question d'équité ou de redressement. La raison bien simple, c'est que les notions d'équité et de redressement ne sont tout simplement pas abordées. Une

seule exception notable au domaine de l'équité entre les sexes: Madame - Jeanne Sauvé, première Gouverneure générale du pays! Il nous a semblé que l'exemple, bien que judicieux, ne représentait pas la matière franco-ontarienne. Nous irions même jusqu'à dire que le fait de nommer une école en son honneur, s'il contribue à rehausser l'image des femmes en montrant des femmes en postes de haute responsabilité, ne constitue en rien un progrès culturel ni une appropriation culturelle particulière par rapport aux Canadiens anglais qui nomment leurs écoles de la même façon: Vincent Massey ou George Vanier P.S., etc.

Une façon de redresser le manque d'images positives des groupes minoritaires seraient de se pencher sur les contenus des manuels. Il faudrait ajouter une réflexion sur l'exploitation appropriée à tirer de ce changement en recourant à des stratégies didactiques adaptées. Il serait, en effet, d'un avantage douteux si les manuels se voyaient soudain comblés d'un contenu franco-ontarien sans qu'ils ne fussent accompagnés en même temps de stratégies adéquates. Cette remarque ne devrait pas servir de prétexte pour retarder la diffusion d'un matériel franco-ontarien de qualité.

5.1.2.2 ***Les contenus linguistiques et didactiques***

Si les documents officiels du ministère de l'Éducation ne laissent aucun doute quant à la place de l'approche communicative depuis 1987 au moins, il est moins sûr qu'on ait pris des moyens pour que cette approche se reflète dans les manuels. D'une part, il faut dire que la plupart de manuels consultés datent d'avant la publication du Programme-cadre de français (1987). Rien ne laissait présager dans celui de 1977 la place que prendrait cette approche en 1987 (Voir Cazabon et Frenette, 1980). D'autre part, nous ne connaissons pas l'existence de consignes ou de documents d'appui permettant aux enseignants de se renseigner en cours d'emploi sur l'approche communicative. Personne n'a cru bon d'avertir les enseignants des écarts entre le Programme-cadre et les manuels. Ces derniers le constatent bien par eux-mêmes mais ils sont sans ressource pour combler les manques. Leurs propos en 4.2.3 l'attestent bien.

Le seul item qui dépasse les 30 % se rapporte à l'acquisition de connaissance (item 17). Ici, les lecteurs-évaluateurs ont fait le raisonne-

ment suivant. Il est évident que tous les manuels visent l'acquisition de connaissance. Cependant, ils trouvent que 70 % d'entre eux le font d'une façon mécaniste, traditionnelle, atomiste et paradigmatique, d'où le recours au NON.

On ne retrouve que 10 % de situations où on utilise des activités de communication interactive. Parmi ces activités, plusieurs sont de nature métalinguistique visant à préciser le code et non le message. On n'est pas loin de la situation qui prévalait en 1976, (Cazabon et Frenette, 1980). Lors de leur enquête, à cette époque, lorsque les auteurs demandaient si l'élève était encouragé à échanger, on répondait: «Bien sûr, ils peuvent toujours répondre à mes questions». Aujourd'hui, dans les manuels, aucune question se rapportant à la communication ne dépasse les 15 %! On nous répondra toujours que les enseignants sont libres d'utiliser les manuels comme bon leur semble et qu'ils ne les utilisent pas machinalement. Nous l'espérons. Néanmoins, étant donné le rôle de modèle qui revient aux écrits, force nous est de croire que les enseignants reçoivent un message contraire à celui qui se dégage du Programme-cadre, mais plus conforme à leur pratique. D'ailleurs leurs plaintes porteront moins sur ces aspects que sur le manque d'adéquation des textes, exercices et contenus pour des élèves anglicisés. Ils sont plus préoccupés de savoir comment s'y prendre pour favoriser l'usage du français en classe sans recourir à des mesures punitives. Comment enseigner le français sans recourir à l'anglais! Voilà où ils en sont.

Aux items 16, 18, 20, 21, 22, et 23, on cherche à cerner des activités favorisant l'interactivité. Les activités les plus générales recueillent 15 %, les plus particulières et les moins utilisées ne recueillent que 6 ou 8 %. Mais tout se tient. Il est rare que les manuels proposent des liens entre matières. Il est rare qu'ils proposent des activités engageant toute l'école ou la communauté. Conséquemment, pourquoi recourir à l'interactivité? Il ne reste qu'une fonction, déjà tronquée par ce que nous venons de dire, la fonction de gestion. On échange pour gérer les devoirs. Pour demander des explications et des éclaircissements. Le portrait de l'école qui se dégage des manuels en est un où les élèves font des devoirs. Il est rare de voir une activité d'écoute précédée d'une activité préparatoire à l'écoute. Si c'est le cas, c'est pour vanter les mérites

de bien écouter. Jamais la préparation à l'écoute ne reflétait les questions soulevées par les items de la grille, à savoir un contenu culturel. On constatera peu de contextualisation d'ordre culturel dans les manuels. Nous ne traitons pas ici de la qualité des manuels en termes de stratégies d'apprentissage, ce qui dépasse la vérification du contenu culturel. Néanmoins, il faut dire que la même fixité se manifeste en ce qui a trait aux stratégies d'imitation, de mémorisation, d'association, de généralisation, d'induction, de déduction, de résolution de problème, etc. La grille ne rend pas compte de ces dimensions. Ce serait une autre suite à donner au terme de cette étude: quelle variété retrouve-t-on dans les manuels et dans la formation des enseignants en ce qui a trait aux stratégies cognitives et comment améliorer la situation?

Les items 17, 19, 24 et 25, pour leur part, visent les activités d'objectivation ou de métalangage. Nous avons traité de l'item 17 auparavant. Les cotes aux autres items sont uniformément faibles. On retrouve la question pédagogique sous toutes ses formes. La variété est suffisante sous cet angle. Mais ce qui frappe, c'est la proportion de questions portant sur la gestion scolaire ou la forme linguistique plutôt que sur un contenu favorisant l'élaboration de la pensée, la négociation du sens, l'actualisation de soi ou la réalisation d'un projet culturel.

On pourrait dire en général que les manuels se présentent comme des productions plutôt uniformes, qui recourent à des activités typiques et traitent souvent les contenus d'une façon traditionnelle. Ceci étant dit, il est normal que des préoccupations se rapportant à la culture soient absentes, et que des activités normales de communication le soient également.

5.1.3 **Les manuels se rapportant à la didactique du français**

Nous avons soumis les manuels se rapportant à la matière «le français» à un exercice d'analyse supplémentaire. Cet échantillon représente 24 % de l'échantillon total, soit 24 manuels. Nous empruntons la grille de Gagné et al. (1989) pour l'analyse de ce sous-échantillon. Cette grille se rapportant à des dimensions didactiques, nous retenons nos commentaires pour plus tard. Ces données seront analysées en 5.3 où nous

établirons une comparaison entre ces manuels et les commentaires que nous ont fait les enseignants. Nous pouvons tirer une première conclusion sur les manuels à la lumière de la grille de concepts culturels.

5.1.4 **Conclusion sur les manuels**

Si l'intention des responsables en éducation était de revoir la place de la culture dans les manuels scolaires, il n'y a pas de doute que le moment est propice. Tant la culture de la pédagogie que la culture populaire et engagée sont soit désuètes, soit absentes.

On nous présente des modèles stéréotypés et rarement fondés sur l'interactivité. En général, ils sont loin de répondre à la diversité des domaines comme l'exigerait notre grille ou un autre instrument. Bien que tous les manuels de tous les niveaux ne doivent pas répondre à tous les critères en même temps, il demeure pour le moins problématique que des domaines essentiels en soient exclus tout le temps dans tous les manuels.

5.2 L'ANALYSE DES ARTICLES RÉCENTS

Il ne fait aucun doute que les relations interculturelles font l'objet d'un intérêt élevé et stable en éducation. C'est donc de ce côté qu'il faut regarder quelles voies d'avenir se dessinent.

Nous avons soumis les 40 articles que nous avons reçus à la même grille de lecture. L'interculturel étant plus vaste, il est normal que certaines dimensions s'appliquent mal à la grille. Il est également normal que la grille aborde des questions trop particulières pour le sujet de certains articles.

5.2.1 **Remarques d'ordre technique**

Quelques remarques techniques s'imposent. D'abord, à cause de ce que nous avançons dans le paragraphe précédent, les réponses sans objet sont plus élevées. Par exemple, seulement 5 % des articles se réfèrent aux

Canadiens français comme un peuple distinct et égal de droit. Les lecteurs ont estimé que 60 % n'avaient pas à le faire mais que 35 % ne l'ont pas fait et auraient dû le faire.

Il semble donc que la réalité suggérée par cet item ne fait pas partie des préoccupations des personnes qui s'intéressent à l'interculturel. Parmi les articles retenus, 40 % sont d'origine canadienne anglaise. Deux hypothèses sont plausibles. D'une part, on peut penser que le domaine de l'interculturel n'échappe pas à la tendance générale des propos inter-raciaux au Canada. Le mythe des deux solitudes se porte bien. D'autre part, on peut penser qu'il est de propos délibéré de ne pas tenir compte des peuples fondateurs dans le discours interculturel canadien. Dans un tel cas, on pourrait dire avec raison que le discours canadien officiel sur le multiculturalisme se porte bien. Il importe de souligner que le corpus à l'étude est constitué de tous les travaux récents sur le multiculturalisme, l'interculturel, l'intégration raciale, et dans quelques cas, sur l'enseignement en langue seconde. Il est donc normal que certains soient sans objet par rapport à cet item. Néanmoins, les lecteurs estiment que 35 % ne l'ont pas fait et auraient dû le faire. La même remarque s'applique pour les items 2, 3, et 8 qui, réunis, donnent l'heure juste en ce qui a trait à la perception de la place réservée aux Canadiens français. Ajoutons en dernier lieu que les articles qui reçoivent une réponse affirmative à ces items sont tous d'origine québécoise.

L'item 17 mérite une note d'explication. Comme pour les manuels, les réponses OUI sont nombreuses (90 %). À la différence des manuels, les NON sont moins nombreux parce que les lecteurs-évaluateurs estiment que ces travaux sont plus propices à une meilleure acquisition des connaissances. Cette impression peut avoir été gonflée par la présence de méthodologies et de stratégies plus diversifiées que dans les manuels comme nous le verrons dans la section suivante.

Un dernier commentaire technique: l'item 19 représente bien le type de questions que n'avaient pas à se poser les articles (S/O, 85 %). Si la question avaient été: «Invite l'élève à prendre conscience de sa situation ethnique», la réponse aurait été plus élevée en faveur du OUI. Pour d'autres raisons de particularismes, de spécificités, les items 11, 22,

24, 25, 29, et 30 ne pouvaient pas recevoir un haut pourcentage de OUI. Mais rappelons-le, ce qui est significatif, c'est l'écart entre les OUI et les NON, une fois les S/O exclus.

5.2.2 **Les résultats**

Nous commenterons des résultats tels qu'ils nous sont fournis au tableau qui suit. Nous ferons quelques comparaisons avec le Tableau 10 portant sur les manuels quand elles se présenteront.

TABLEAU 11: **Résultats auprès de 40 articles portant sur l'interculturel**

	Oui	Non	S/O		Oui	Non	S/O
1.	5	35	60	16.	30	20	50
2.	10	20	70	17.	90	10	—
3.	15	40	45	18.	20	10	70
4.	60	30	10	19.	10	5	85
5.	40	30	30	20.	15	5	80
6.	75	25	-	21.	30	5	65
7.	20	30	50	22.	15	-	85
8.	-	30	70	23.	20	5	75
9.	30	10	60	24.	5	5	90
10.	40	5	55	25.	10	-	90
11.	15	-	85	26.	40	10	50
12.	30	5	65	27.	15	40	45
13.	25	5	70	28.	20	5	75
14.	45	-	55	29.	10	-	90
15.	55	-	45	30.	20	10	70

Les items 4, 5 et 6 obtiennent des scores très élevés (60, 40 et 75 %) respectivement. La nature même de l'interculturel oblige. Il n'est pas étonnant que ce soit le cas. D'ailleurs, les lecteurs s'entendent pour dire que là où la réponse n'est pas affirmative, elle est négative et non pas sans objet. En d'autres mots, ils pensent que ces catégories sont importantes et que les articles évalués auraient pû en tenir compte. D'après eux, 30 % des articles n'en traitent pas mais auraient dû le faire. Ces items traitent d'un contenu central par rapport à la définition de la pédagogie interculturelle.

Étant donné que l'échantillon des articles porte uniquement sur l'interculturel ou sur des sujets connexes, il est normal que les réponses affirmatives soient plus élevées que pour les manuels qui, eux, sont plus généraux. Cette remarque comparative vaut pour l'ensemble du questionnaire.

L'item 9 reçoit 30 % de réponses affirmatives en ce qui concerne l'usage de situations montrant une action positive. Il s'agit de références à des lois protégeant les individus au travail ou en tant que citoyens. Les exemples, de nature ethnique, mettent en évidence exclusivement les Néo-Canadiens, comme on peut s'y attendre dans un corpus comme celui que nous avons rassemblé. Il y a lieu de se demander cependant si les peuples fondateurs ne doivent pas aussi être considérés lorsque l'on traite de l'interculturel. Autrement, comment imaginer que les rapprochements pourront se faire? Si les réponses varient par rapport aux manuels, elles demeurent sensiblement les mêmes en ce qui concerne les Franco-Ontariens (items 8 et 9). Les quelques rares articles en provenance de l'Ontario font totalement abstraction des Franco-Ontariens dans le traitement de l'interculturel, indépendamment de la langue de l'écrit.

Il ne fait aucun doute que les dimensions socio-culturelles sont mieux couvertes dans les articles que dans les manuels. À l'exception de l'item 8, les 14 premiers items de la grille portant sur les dimensions socio-culturelles affirment la nécessité de considérer les valeurs culturelles, et ce, dans des proportions très élevées.

En ce qui a trait aux dimensions linguistiques et didactiques, on remarque dans ce corpus un écart prononcé entre les réponses affirmatives et les réponses négatives en faveur des premières. Cette tendance générale nous indique que les articles préconisent un usage plus diversifié de stratégies interactives (items 15, 16, 18, 20, 21 et 23). Les réponses baissent aux items 24 et 25 mais il s'agit de questions se rapportant à des éléments linguistiques à proprement parler. Les articles n'avaient pas à en tenir compte comme l'indiquent les réponses élevées à la colonne sans objet (90 %). L'autre remarque qu'il faut faire se rapporte à l'écart entre les réponses affirmatives et les réponses négatives. Les lecteurs ont estimé qu'il y avait peu d'endroits où l'on n'avait pas fait appel à des stratégies communicatives ou à des stratégies interactives et où l'on aurait dû le

faire. La plus élevée de ces réponses négatives se trouve à l'item 16 (20 %). Si on trouve des exemples favorisant l'usage d'une langue en situations réelles (30 %), il s'en trouve plusieurs qui auraient pû le suggérer mais qui ne l'ont pas fait. Plusieurs traitent de la question en termes abstraits (50 %, si on additionne les OUI et les NON), mais 20 % d'entre eux ne donnent pas de suggestions pédagogiques pour actualiser ce voeu en salle de classe.

Il est clair par les pourcentages élevés dans la colonne des OUI que les rédacteurs des articles portant sur l'interculturel estiment importants les facteurs socio-culturels et les facteurs pédagogiques et linguistiques pour le développement d'une pratique éducative interculturelle. Là où les manuels montraient un intérêt mitigé pour ces considérations, on se trouve devant une pépinière d'idées dans les articles. Un travail de classification et d'élaboration en un programme d'études resterait à faire. La tâche n'est certainement pas insurmontable. Les résultats semblent prometteurs. Nous avons fait la synthèse des voies d'action dessinées. Nous avons retenu quatre domaines d'application: la formation, l'administration, les politiques, et le développement pédagogique.

Pour la formation du personnel enseignant, on préconise que le programme de formation initiale adopte un mode d'échanges similaire à celui que l'on veut développer en salle de classe. Ce mode d'échange doit privilégier des transactions de toutes sortes. La compréhension de l'hétérogénéité passe par la simulation de situations hétérogènes lors de la formation. Il existe des trousses de scénarios contenant une résolution de problème à effectuer. Ces façons de s'interroger sur le problème rehaussent la compréhension. Des jeux de rôles peuvent accompagner l'usage de ces scénarios où l'on peut les transposer en écriture de cas. Ces méthodes pourraient rehausser la qualité des échanges et inciter les futurs enseignants à en faire usage dans leur classe.

Aux administrateurs, les articles préconisent de recourir aux méthodes d'adoption du changement fondé sur les intérêts et les préoccupations des intervenants. Vu les aspects sensibles de l'hétérogénéité (qualité de langue, appartenance, bien-être social, réussite scolaire et professionnelle), il est tout à l'avantage de l'administration

scolaire de tenter d'aborder le problème en s'aidant de méthodes efficaces. Il existe quelques cas documentés de tensions dues à l'hétérogénéité (Cazabon, 1989). Il en existe d'autres montrant un certain niveau de réussite par rapport à certains problèmes d'hétérogénéité. Comme il s'agit de gestion tout autant que d'administration, les articles préconisent la responsabilisation de tous les intéressés: parents, enseignants, conseillers pédagogiques, élèves. Cette prise de position coïncide avec la philosophie développée au chapitre 2.

Au plan politique, on recommande de planifier la préparation à l'emploi et le développement personnel. La plupart des articles qui traitent des dimensions politiques adoptent cette position humaniste très louable. Plutôt que de calculer en termes purement financiers, on demande que des considérations d'excellence et de satisfaction professionnelle soient prises en compte. On estime que les coûts reliés à la non-intégration scolaire et à la dilution des apprentissages sont plus élevés que le simple coût calculé à partir du ratio élèves/enseignants. Il y a un prix à payer quand le *Status Report: Franco-Ontarians, 1989*, du ministre de la Citoyenneté déclare que le salaire moyen en 1986 des Franco-Ontariennes représente 1 000 $ de moins que celui des femmes non-francophones (toutes origines ethniques réunies) et la moitié moins que celui des hommes. Il y a un prix à payer quand ce même rapport déclare que les francophones en Ontario ont étudié au postsecondaire à raison de 51,6 % contre 57 % pour les non-francophones (toutes ethnies réunies). Seulement 9,9 % des Franco-Ontariens détiennent un diplôme universitaire contre 12,5 % chez les autres. Il est difficile devant de telles données, de valoriser le français même parmi ceux qui se disent prêts à envoyer leurs enfants dans des écoles françaises (Néo-Canadiens d'origines françaises ou autres, franco-canadiens parlant français ou pas). Des politiques de redressement s'imposent. C'est ici que les politiques d'équité, d'actions positives et de quotas bénéficiant à des groupes précis peuvent s'avérer utiles. Encore ici, il reste à planifier les stratégies les plus valables selon chacune des situations précises. Cependant, on ne peut manquer de faire remarquer à quel point les suggestions sont riches dans le domaine.

Nous diviserons les voies d'ordre pédagogique par cycles: les années préparatoires et de formation, les années de transition et les

années de spécialisation. Nous rappelons que la littérature à laquelle nous nous référons touche avant tout les milieux de l'éducation interculturelle. Avec certaines adaptations, beaucoup des suggestions retenues sont applicables à l'hétérogénéité.

Pour les premières années scolaires, on suggère la création d'un support pédagogique et psychologique permettant d'effectuer la transition. Quand l'usage de la langue est en cause, un tel support comprend l'enseignement de la langue d'usage de l'école. Ce Centre de transition peut développer un service avec les parents par lequel des informations et de la formation sont fournies pour aider le parent à devenir un agent de transformation actif. Ce Centre peut effectuer le dépistage et offrir un suivi. À partir de la 3e année, on préconise des activités pédagogiques interactives et l'usage de contenus de programmes qui mettent en cause le bilinguisme, l'appartenance, les origines et le bien-être social. Ces activités peuvent prendre la forme de lectures à haute voix suivies de commentaires, de journaux intimes pour exploiter le concept de soi et les questions psychologiques et sociales.

Dans les années de transition, on peut travailler plus directement les attitudes et les besoins. Soulignons l'existence d'une unité d'évaluation formative interactive dans la trousse BIMO-Français, intitulée *La Commission d'enquête*. Cette unité favorise l'expression de besoins et la formulation d'arguments fondés sur la raison, les faits et les valeurs humaines. Elle pourrait être utile pour l'exploitation des relations interethniques ou des variations linguistiques. Les articles proposent pour le secondaire des trousses d'intégration et des sondages sur le changement d'attitudes. Pour tous les niveaux, bien sûr, on demande d'identifier des contenus racistes dans les manuels. Ce sommaire donne une idée des voies que l'on peut emprunter si on décide de reconnaître la présence de l'hétérogénéité dans la communauté scolaire française.

Au terme de cette exploration des articles sur l'interculturel, on peut avancer les conclusions suivantes. D'une part, les critères retenus dans notre grille d'analyse des contenus de manuels s'appliquent bien aux articles également. Si les articles portant sur l'interculturel reçoivent des scores très élevés lorsqu'on applique une grille se rapportant à la culture

et à l'hétérogénéité, cela doit indiquer un haut degré de congruence entre les deux champs. On pourrait conclure que les planificateurs des programmes en milieu linguistiquement hétérogène pourraient bénéficier des voies choisies par l'éducation interculturelle. Il ne resterait qu'à y ajouter les réflexions sur les groupes linguistiques en contact et les principes favorables à un bilinguisme sain.

D'autre part, si on compare les différences qui opposent les articles et les manuels, force nous est de conclure que les manuels semblent mal adaptés pour répondre aux besoins des élèves en matière d'hétérogénéité. Le plus souvent, on opte pour la simplification et la banalisation plutôt que la diversité des approches, des stratégies et des techniques. Nous avons suggéré de nombreuses pistes à exploiter.

Dans nos remarques sur la méthodologie (chapitre 3), nous avions posé la question suivante: y a-t-il un rapport entre une didactique interactive et communicative et l'appropriation des valeurs culturelles ou le bien-être socio-culturel? Quand on oppose les résultats de l'étude des cent manuels à ceux qui se dégagent des 40 articles, il semble y avoir un élément de réponse. Dans les premiers, on retrouve très peu de variété dans les stratégies et très peu de préoccupations par rapport aux questions culturelles. Dans le second groupe, on semble, à la fois, privilégier les stratégies communicatives variées et les préoccupations culturelles. La coïncidence est frappante. Elle émane probablement de positions philosophiques profondes quant au mode d'échanges que l'on veut établir entre enseignants et élèves. Notre analyse ne permet pas de répondre avec assurance à la question, qui pourrait faire l'objet d'une étude spécifique. Y a-t-il un rapport entre la liberté de communiquer sur une langue, et dans une langue, et l'engagement socio-culturel?

5.3 L'ANALYSE DES INTERVIEWS AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

Nous avons procédé à une lecture des interviews que nous avons longuement commentées dans les autres sections de cette étude. Nous y recherchons plus spécifiquement l'importance que les enseignants

et enseignantes accordent aux divers objets et objectifs du programme de français. Pour ce faire, nous avons utilisé les éléments fournis par Gagné et al. (1989) dont nous reproduisons la grille ci-dessous.

TABLEAU 12: **Les composantes de l'enseignement**

Les objectifs et objets de l'enseignement

1.1 Objet de l'enseignement: surtout la langue [L], surtout son utilisation [U] ou les deux [L/U].

1.2 Fonctions langagières différentes [FD] ou principalement référentielles [FR].

1.3 Primauté à l'écrit [E], à l'oral [O] ou aux deux [E/O].

1.4 À l'oral, français «standard» presque exclusivement [S] ou acceptation des variations régionales et/ou registres [V].

1.5 À l'oral, plus grande importance à la correction [C] ou à l'expression [E] ou aux deux [C/E].

1.6 En lecture, plus grande importance à la compréhension [C], au déchiffrage [D] ou aux deux [C/D].

1.7 En production écrite, plus grande importance au sens (message) [S], à la forme [F] ou aux deux [S/F].

1.8 Les objets visés sont des habiletés de communication [H], des «connaissances» d'ordre technique ou linguistique [C], des attitudes [A].

1.9 Le plus important est: habiletés [H], connaissances [C] et/ou attitudes [A].

1.10 Les textes présentés pour la lecture ou l'étude littéraire sont ceux des «bons auteurs» [B] ou différents types de textes venant de différents auteurs [D] ou les deux [B/D].

1.11 La(les) composante(s) la(les) plus importante(s) enseignée(s) est(sont) l'écoute [CO], la lecture [CE], la production orale [P/O], l'écriture [P/E], les éléments linguistiques «techniques» [EL], la littérature [LI], quelque chose d'autre plus ou moins extérieur au français [AU].

1.12 La(les) composante(s) la(les) moins importante(s) enseignée(s) est(sont) l'écoute [CO], la lecture [CE], la production orale [P/O], l'écriture [P/E], les éléments linguistiques «techniques» [EL], la littérature [LI], quelque chose d'autre plus ou moins extérieur au français [AU].

1.13 Le programme vise surtout la transmission/appropriation d'un héritage culturel [H], la participation à l'évolution de la société [E] ou les deux [H/E].

1.14 Les contenus étudiés ou les éléments de connaissances présentés portent sur la pragmatique [P], le code [C], le discours [D], ou la littérature [LI].

La démarche pédagogique et le processus d'apprentissage

2.1 Étapes de la démarche pédagogique et/ou du processus d'apprentissage.

2.1.1 Décrire la démarche d'ensemble et/ou le processus d'apprentissage préconisé(s) [OUI/NON].

2.1.2 Le point de départ consiste souvent en un texte d'auteur ou un manuel [A] ou en des productions orales ou écrites diversifiées venant de la classe ou de l'environnement [C] ou les deux [A/C].

2.1.3 Ce qui constitue l'élément central de la démarche, c'est la pratique de la communication en réception et en production par les enfants [CO], l'étude de textes, d'éléments linguistiques ou discursifs [ET], l'exercisation sous différentes formes [EX].

2.2 Démarche qui relie la communication (expression) et les éléments linguistiques [OUI/NON].

2.3 Conception qui affirme relier les «savoirs» [OUI/NON].

2.4 Conception qui se présente comme pluridisciplinaire [P] ou comme unidisciplinaire [U].

2.5 La(les) composante(s) la(les) plus souvent enchâssée(s) est(sont) l'écoute [CO], la lecture [CE], la production orale [P/O], l'écriture [P/E], les éléments linguistiques «techniques» [EL], la littérature [LI], quelque chose d'autre plus ou moins extérieur au français [AU].

2.6 La(les) composante(s) qui enchâsse(nt) le plus souvent est(sont) l'écoute [CO], la lecture [CE], la production orale [P/O], l'écriture [P/E], les éléments linguistiques «techniques» [EL], la littérature [LI], quelque chose d'autre plus ou moins extérieur au français [AU].

L'importance des agents

3.1 Les contenus et les objectifs sont déterminés par le programme [Pg], le professeur [Pf] et/ou les élèves [E].

3.2 La démarche pédagogique est fixée par le programme [Pg], le professeur [Pf] et/ou les élèves [E].

3.3 La progression est déterminée par le programme [Pg], le professeur [Pf] et/ou les élèves [E].

3.4 Les activités sont fixées par le programme [Pg], le professeur [Pf] et/ou les élèves [E].

3.5 Les interactions mises en relief sont entre le professeur et le groupe d'enfants [PfG], le professeur et les élèves individuellement [PfE] et/ou entre les enfants [E].

Les activités d'apprentissage

Dans le programme, il n'y a pas [A], ou il y a proportionnellement peu [P], moyennement [M], ou beaucoup [B] de:

4.1 Activités de communication [A...P...M...B].

4.2 Exercices [A... P... M... B...].

4.3 Activités reliant les «savoirs» [A... P... M... B...].

4.5 Activités spécifiques de grammaire [A... P... M... B...].

4.6 Activités spécifiquement reliées aux variations régionales et/ou de registre [A... P... M... B...].

4.7 Activités spécifiques d'orthographe [A... P... M... B...].

4.8 Activités spécifiques de vocabulaire [A... P... M... B...].

4.9 Activités spécifiques d'élocution [A... P... M... B...].

4.10 Activités spécifiques de calligraphie [A... P... M... B...].

4.11 Activités d'observation, de découverte [A... P... M... B...].

4.12 Activités de copie, dictée [A... P... M... B...].

4.13 Activités d'imprégnation, de manipulation [A... P... M... B...].

4.14 Activités de lecture-mémorisation et d'application de règles [A... P... M... B...].

4.15 Activités de pré-écriture [A... P... M... B...].

L'évaluation

Dans le programme, il n'y a pas [A], ou il y a proportionnellement peu [P], moyennement [M], ou beaucoup [B] de:

5.1 Évaluation sommative [A... P... M... B...].

5.2 Évaluation formative [A... P... M... B...].

5.3 Évaluation diagnostique [A... P... M... B...].

5.4 Objets de l'évaluation des connaissances [Conn], des comportements [Comp] ou les deux [Conn/Comp].

5.5 Participation des enfants à l'identification des critères et/ou des objets d'évaluation [A... P... M... B...].

5.6 Participation des enfants à l'évaluation [A... P... M... B...].

(reproduit à partir de Gagné et al., 1989)

5.3.1 Les résultats

Nous avons repéré tous les énoncés dont le contenu pouvait révéler quelque chose à propos du programme de français ou de la didactique du français langue maternelle. Le pourcentage est établi à partir du nombre absolu si la catégorie était générale. Par exemple, en 1.1, tous les énoncés (total: 1 600) pouvaient se caser dans l'une ou l'autre des trois catégories. Par contre, en 1.4, le pourcentage représente uniquement la part des énoncés se rapportant à l'oral. En 1.3, on a établi que les propos se rapportant à l'oral (O) et aux deux (E/O) se situent à environ 50 % de l'ensemble des énoncés. À la section 4, les items sont oppositifs: le pourcentage représente la répartition entre les quatre réponses possibles. Cependant, on ne sait pas ce que la réponse 4.1B (30 %) représente par rapport à 4.2B (40 %). On reconnaît donc l'importance relative d'une réponse à l'intérieur de l'item mais on ne peut pas comparer le poids relatif entre items. Ce travail reste à faire.

La grille comprend 47 items ou objets différents. Nous avons considéré qu'il était inutile de prendre en compte les items suivants 1.10, 1.12 et 4.10. Le premier se rapportant à la lecture, l'interview n'a pas fait ressortir ce que la grille recherche. Le second, se rapportant aux éléments les moins importants du curriculum, ne ressort pas des énoncés des enseignants puisque la question n'était pas formulée de façon à le permettre. L'analyse serait possible mais demanderait plusieurs heures de travail. Le troisième, se rapportant à la calligraphie, est sans incidence parce que spécifique à un groupe d'âge donné et il semble avoir un effet limité sur l'hétérogénéité.

Pour comprendre le tableau des résultats, nous le faisons précéder du tableau des composantes de l'enseignement (Voir tableau 12). On y retrouve cinq catégories: les objectifs et les objets de l'enseignement, la démarche pédagogique et le processus d'apprentissage, l'importance de divers agents, les types d'activités d'apprentissage et l'évaluation.

Pour se situer dans le contexte des énoncés des enseignants, le lecteur peut substituer dans le tableau ci-dessus le terme «programme» par «l'énoncé de l'enseignant ou de l'enseignante...».

Il s'agit ici du programme implicite comme peut le révéler un interview. Il faut souligner que l'interview visait d'abord à connaître l'opinion des enseignants au sujet de l'hétérogénéité. L'interview servait d'abord à nous fournir les informations dont nous avons traité au chapitre 4. Néanmoins, l'outil s'avère très utile dans la mesure où l'interview semi-directif permettait aux enseignants de s'exprimer spontanément à propos de ce qu'ils tiennent pour important en matière de didactique du français.

Les commentaires se rapportant à ces résultats pourraient être nombreux. Dans le cadre de cette étude, il suffit d'indiquer les facteurs les plus importants par rapport à l'hétérogénéité. Nous laisserons volontairement dans l'ombre plusieurs informations très révélatrices et dont nous voudrions traiter dans un autre contexte.

TABLEAU 13: **Grille d'évaluation du programme: les résultats auprès des enseignants**

								Total
1.1	L55	U15	L/U30					100
1.2	FD35	FR65						100
1.3	E50	040	E/010					100
1.4	S70	V30						100
1.5	C60	E25	C/E15					100
1.6	C80	D	C/D20					100
1.7	S30	F60	S/F10					100
1.8	H30	C50	A20					100
1.9	H20	C60	A20					100
1.10	B	D	B/D					100
1.11	C08	CE20	P/015	P/E25	EL30	LI	AU2	(100)
1.12	C0	CE	P/0	P/E	EL	LI	AU	100
1.13	H60	E20	H/E20					100
1.14	P5	C60	D30	LI5				100
2.1.1	OUI 15	NON 85						100
2.1.2	A60	C25	A/C15					100
2.1.3	CO5	ET 10	EX85					100
2.2	OUI 15	NON 85						100
2.3	OUI 40	NON 60						100
2.4	P15	U85						100
2.5	CO15	CE	P/0	P/E	EL	LI	AU	(100)
2.6	CO	CE	P/0	P/E	EL20	LI	AU	(100)
3.1	Pg50	Pf50	E					100
3.2	Pg50	Pf50	E					100
3.3	Pg40	Pf40	E20					100
3.4	Pg20	Pf60	E20					100
3.5	PfG60	PfE20	E20					100
4.1	A40	P20	M35	B5				100
4.2	A5	P15	M20	B60				100
4.3	A50	P20	M15	B15				100
4.4	A70	P10	M10	B10				100
4.5	A10	P	M30	B60				100
4.6	A90	P	M5	B5				100
4.7	A75	P	M5	B15				100
4.8	A5	P10	M20	B65				100
4.9	A90	P	M	B10				100
4.10	A	P	M	B				100
4.11	A75	P	M15	B10				100
4.12	A75	P	M10	B15				100
4.13	A65	P	M15(-)	B20(-)				100
4.14	A60	P	M20	B20				100
5.1	A5	P	M30	B65(-)				100
5.2	A100	P	M	B				100
5.3	A70	P5	M10	B15				100
5.4	Con 60	Cop 30	Con/Cop10					100
5.5	A	P	M	B				100
5.6	A	P	M	B				100

5.3.1.1 *Les objectifs et objets de l'enseignement*

Dès l'item 1.1, un commentaire s'impose. On pourrait comprendre, en additionnant (U) et (L/U) que le pourcentage indique que 45 % des enseignants semblent accorder beaucoup d'importance à l'utilisation de la langue. Ce serait une erreur. Les 30 % de réponses (L/U) sont à interpréter à l'aide d'un exemple. «Oui, bien sûr, je remarque qu'ils ont des difficultés à s'exprimer. J'essaie de leur enseigner du vocabulaire...». Le mot «s'exprimer» ici ne renvoie pas à un contexte sociologique ou pédagogique où l'élève ferait usage du français sur une base interactive lors d'une pratique réelle. Le mot veut dire «être en mesure de recourir à un vocabulaire adéquat ou correct». Les évaluateurs ont placé dans la catégorie (L/U) la plupart des énoncés à double orientation comme l'exemple cité. Il n'y a pas de doute que le vocabulaire préoccupe davantage que la qualité de l'expression. En fait, ce n'est pas tout à fait vrai. Les enseignants se sentent plus à l'aise avec les questions concrètes, ponctuelles et précises qu'avec les questions plus générales, abstraites et ambiguës. On peut se demander dès lors quelle emprise ces personnes peuvent avoir sur les lois générales qui régissent la langue et l'hétérogénéité. Faisons un premier rapprochement. À l'item 4.8 se rapportant aux activités de vocabulaire, 65 % des énoncés indiquent que les enseignants les trouvent très importants. Par opposition, on ne retrouve à l'item 4.1 que 5 % de réponses pour indiquer que les activités de communication sont très importantes. Si ces premières constatations se confirmaient à travers l'ensemble des réponses et dans d'autres études, il faudrait conclure que la mise en oeuvre du Programme-cadre, en tant qu'appropriation de la part des enseignants et enseignantes, est loin d'être réalisée. Si les Programmes-cadres continuent à se succéder par intervalles de dix ans, en 1997 on sera prêt à recevoir un autre document alors que celui de 1987 ne sera même pas encore intériorisé. Il n'y a rien d'étonnant quand on considère le programme de formation actuel et les ressources limitées que le Ministère a pu consacrer à la mise en oeuvre. Il ne s'agit pas d'une remarque de jugement mais d'un constat. La pénurie de personnel qualifié en didactique du français langue maternelle se manifeste partout. Il y a là une lacune à combler de toute première importance pour remédier à l'affaiblissement du français en Ontario.

En 1.2, les fonctions langagières sont principalement tournées du côté référentiel (65 %). Les autres fonctions se résument souvent à la fonction heuristique tronquée: «Ils savent pas pourquoi ils font des fautes.» «Ils comprennent même pas assez pour savoir pourquoi...». Ces commentaires sont très nombreux. Nous les considérons d'ordre heuristique en tant que mode de réflexion mais ce ne sont pas des remarques qui indiquent que la fonction heuristique est utilisée en classe.

En 1.3, la division entre l'oral et l'écrit suit à peu près le 40 %/60 % préconisé dans le Programme-cadre. Il n'y a rien d'étonnant ni de très révélateur à ceci. Il s'agit d'une coïncidence plutôt que de l'effet d'une volonté quelconque. La division elle-même est arbitraire tout comme le résultat ici. Cependant du 30 % de réponses accordées à l'oral, 70 % donnent primauté au français «standard» à l'item 1.4. Même dans un corpus portant sur l'hétérogénéité linguistique, on ne retrouve que 30 % des commentaires se référant aux variations régionales et aux registres. De ce pourcentage, tous ne tiennent pas des propos louangeurs à l'égard des variétés régionales. Ces données sont à rapprocher des propos tenus sur le groupe linguistique franco-ontarien en termes de loyauté, d'appartenance et de fierté. L'image que l'on tient du groupe linguistique dont on enseigne la langue influence les données du programme, semble-t-il. Si tel était le cas, la formation des enseignants devrait accorder une importance toute particulière aux données culturelles.

Selon les propos recueillis dans l'interview, 50 % des objectifs visés portent sur des connaissances d'ordre technique et linguistique. C'est ce qu'on retrouve à l'item 1.8. Cependant, lorsqu'on se demande quels objectifs sont les plus importants à l'item 9, ces connaissances montent à 60 % et les habiletés de communication n'atteignent plus que 20 %. Il n'y a pas de doute que la préoccupation première des enseignants se trouve focalisée autour des questions linguistiques plutôt que communicatives. «Avant de pouvoir parler, il faut bien avoir du vocabulaire et de la grammaire. (...) «Il faut commencer par le commencement.» En entendant ces remarques, on a vraiment l'impression qu'il y a un ordre d'acquisition dans l'esprit des enseignants. Un seul. Et un bon. Cette perception affectera la démarche pédagogique privilégiée comme on le verra dans la section 2 de la grille.

Les résultats à l'item 1.13 méritent un commentaire. De tous les commentaires se rapportant à la culture, 60 % se réfèrent à la transmission/appropriation de la culture par opposition aux 20 % de (H/E). Aucun exercice pertinent se rapportant au vécu de l'élève n'est mentionné pour suggérer que l'appropriation se réfère à autre chose qu'à des exercices de mémorisation ou à la présence passive à des événements à caractères culturels: «Ils aiment ça quand je leur fais écouter des chansonniers.» Ce type de remarques, fort nombreuses, semblent tenir lieu de preuve que l'appropriation s'est faite.

Enfin, pour terminer la première section de la grille, on remarque que l'item 1.14 contient des scores similaires à ceux qu'on retrouvait en 1.2. Cela indique au moins que la continuité dans les perceptions est sauve. On remarque que 60 % des propos se rapportent au code alors qu'en 1.2. on notait que 65 % des propos se rapportaient à la fonction référentielle. C'est dire la même chose en termes différents.

5.3.1.2 *La démarche pédagogique et le processus d'apprentissage*

En ce qui a trait à la démarche pédagogique, disons que 85 % des énoncés n'en parlent pas (voir 2.1.1). Cette première remarque donne le ton. Les autres sous-questions mettant en évidence différentes façons d'actualiser une démarche pédagogique fondée sur la pratique, sur l'interactivité, et sur des situations réelles de communication reçoivent des résultats semblables. En 2.4 par exemple, nous avons compilé toutes les réponses faisant valoir les rapprochements à l'intérieur de la matière «le français». Si on excluait de telles réponses, les commentaires d'ordre pluridisciplinaire à proprement parler seraient plus rares (moins que 15 %). Pour les items 2.5 et 2.6, il était difficile de reconnaître quelles composantes étaient enchâssées et lesquelles enchâssaient les autres. L'écoute nous a parue enchâssée à raison de 15 % du temps. Nous avons retenu pour ceci toutes les remarques visant à rehausser la compréhension. Il ne s'agit pas de l'enchâssement de l'écoute à proprement parler. Par exemple, on dira: «J'utilise beaucoup la mimique, ça sert à comprendre». L'écoute enchâssée dans une activité de communication à titre de démarche préparatoire n'est pas mentionnée. Cela ne veut pas

dire que les enseignants ne le font pas. Le corpus indique simplement que ce genre d'exercice ne vient pas à l'esprit des enseignants en discutant de situations qu'ils ont vécues auprès d'élèves linguistiquement hétérogènes.

En 2.6, les composantes qui en enchâssent d'autres comprennent, dans le 20 % se rapportant aux éléments linguistiques (EL), des situations comme celle-ci. Par exemple, «Là, je leur dis: prenez vos cahiers...» constitue un de ces commentaires enchâssant un exercice linguistique. Donc la production orale (P/O), pour laquelle nous ne tenons pas de données parce qu'elles sont trop limitées, contient de telles situations. C'est-à-dire l'usage de l'oral en tant que consignes pour un devoir portant sur le code. Un autre énoncé que nous avons retenu serait: «Bon, on a un mot ici, est-ce que vous n'en connaissez pas un autre plus beau?» Il s'agit d'une consigne orale qui enchâsse un exercice d'enrichissement du vocabulaire. Si on rapproche les données de 2.1.2 (C 25 %) et celles de 2.6 (P/E) pour lesquelles nous n'avons pas de chiffres, il semble que les productions écrites et l'usage de matériaux provenant de la classe ou de l'environnement se font rares.

Nous avons vu au chapitre 2 quelle difficulté représentait l'écriture en milieu hétérogène. On se plaint de la qualité d'écriture des jeunes universitaires et des futurs enseignants mais on ne retrouve pas assez d'exercices enchâssés ou enchâssants d'écriture pour qu'ils soient notés. La primauté à l'écriture est élevée (1.3 = 40 %) mais on ne mentionne pas d'activités portant sur le processus d'écriture dans les énoncés retenus. L'écrit est important mais l'écriture est absente. On retrouve encore beaucoup d'exercices au siège, portant sur des tirets à remplir ou des choix multiples à décortiquer. Malheureusement la grille ne retient pas la catégorie «Activités de pré-écriture et d'écriture» dans la section 4. De toutes façons, aucun énoncé ne s'y prête.

5.3.1.3 *L'importance des agents*

La prépondérance accordée au programme et à l'enseignant est évidente. Cependant, on remarque une régression progressive au fur et à mesure que l'on s'éloigne des consignes et que l'on s'avance vers le vécu. Les

enseignants considèrent qu'il est approprié que les élèves fixent la progression, les activités et les interactions 20 % du temps. On remarquera tout de suite que l'élève n'a pas son mot au chapitre de l'évaluation (5.5 et 5.6) où l'on ne retrouve aucune remarque indiquant sa participation au choix des critères ou à l'évaluation. Cette section indique une certaine fixité dans les rôles.

5.3.1.4 *Les activités d'apprentissage*

La liste des activités pourraient être plus longue. Nous avons indiqué l'absence d'activités d'écriture soit pour y consigner le fait d'écrire, soit pour y consigner des exercices préparatoires, interactifs ou rétroactifs. Cependant, compte tenu de la nature du corpus, nous avons pu placer tous les énoncés dans les cases retenues. La prépondérance des exercices en 4.2 (60 %) est remarquable. Ils sont en compétition avec la grammaire (60 %) et le vocabulaire (65 %). L'absence d'activités reliées aux variations régionales ou aux registres en 4.6 (90 %), jumelé aux réponses en 1.4, 2.1.2 et 2.6, dégagent un portrait très rigide quant à la langue d'usage en classe et à l'école.

5.3.1.5 *L'évaluation*

Des commentaires se rapportant à l'évaluation, à l'item 5.1, 65 % d'entre eux accordent beaucoup d'importance à l'évaluation sommative. Il s'agit de remarques indiquant la difficulté des élèves de milieu hétérogène à l'école. De l'école mixte des années 60, on est passé à l'école homogène mais on a conservé le problème. L'hétérogénéité est dans la clientèle. Très peu a été réalisé au plan politique, administratif, gestionnaire et curriculaire pour enrayer la difficulté. Or ici, lors de l'évaluation, tout le monde transmet le même message de panique. Les élèves considérés comme ne parlant pas ou peu le français sont les futurs décrocheurs. Ils obligent à réduire les standards. Ils représentent un handicap pour les autres élèves maîtrisant leur langue. En un mot comme en cent, cette simple question révèle toute l'ampleur du problème sur lequel nous nous sommes penchés dans cette étude. Le problème de l'hétérogénéité

touche tout le monde. Quelques personnes seulement, malgré ce qu'on vient de dire, accordent de l'importance à l'évaluation diagnostique (15 % en 5.3B). Les remarques illustrant ce groupe de réponses visent à évaluer comment gérer la classe en fonction des résultats. Ces remarques sont plus nombreuses dans les classes préparatoires et en début de secondaire. Les autres enseignants connaissent leur clientèle. On ne retrouve pas de remarques indiquant des ajustements précis sur la base du diagnostique. Il s'agit d'un instrument de portée générale. Il semble avoir peu d'influence sur les pratiques qui s'ensuivent. Du moins est-ce le cas tel qu'on peut le comprendre à partir des commentaires entendus. À l'item 5.4, 60 % des gens évaluent les connaissances. Cette donnée concorde avec les résultats en 1.1 où on disait donner plus d'attention à la langue qu'à son utilisation, dans un ordre de valeur semblable.

5.4 CONCLUSION SUR L'ÉTUDE DES MANUELS ET DU PROGRAMME

L'analyse du tableau précédent nous permet de jeter une autre lumière sur le problème de la pédagogie du français en contexte d'hétérogénéité. On y remarque un ensemble de propos qui nous indique que le milieu scolaire a très peu adopté l'approche communicative. On y reconnaît l'hétérogénéité, d'après ce que nous avons vu au chapitre 4, mais il est rare que les solutions soient mentionnées. On y retrouve un usage rigide des possibilités d'un programme d'enseignement. On peut se demander si la rigidité cause l'affaiblissement des élèves ne parlant pas français ou si la présence de ces élèves accentue la rigidité des enseignants. Il ne fait pas de doute que le rapprochement de ces deux conditions d'existence rend l'enseignement du français fragile, précaire et inefficace. La formation des enseignants doit s'attaquer au manque de souplesse. Les responsables des politiques et de l'administration scolaire doivent s'occuper de gérer l'hétérogénéité linguistique là où elle est cause d'affaiblissement des critères de performance; là où elle cause l'amollissement des croyances et des appartenances culturelles; là où elle nuit au bien-être sociologique du groupe définisseur de l'école franco-ontarienne.

5.4.1 Comparaison avec les résultats de l'examen des manuels

Nous avons repris la même grille pour relire les 24 manuels de français de notre échantillon. On retrouve les résultats au tableau suivant (tableau 14).

On remarquera tout de suite la très grande ressemblance avec les résultats retenus auprès des enseignants. Nous ne commenterons pas le tableau en détail dans la mesure où il y aurait beaucoup de redites par rapport à nos commentaires sur les enseignants. Il semble se dégager de la comparaison que les manuels reflètent bien le curriculum implicite qui se dégage des commentaires faits par les enseignants lors de l'interview. Même si ces derniers se plaignent du manque d'adéquation des manuels pour répondre à leurs besoins face à une clientèle hétérogène, ces personnes semblent donner un portrait fort similaire à celui qui se dégage des manuels. Ceci nous indique que le traitement des idéologies ne doit pas se fonder sur les apparences. Une enquête portant sur l'intériorisation des données du Programme-cadre de 1987 indiquerait probablement un très haut niveau de compréhension de l'approche communicative. Le vécu est tout autre chose. C'est sous le signe de l'urgence que nous plaçons les commentaires qui entourent l'analyse des manuels comparée aux perceptions qui se dégagent des interviews. Une éducation massive et en profondeur reste à faire en ce qui concerne la compréhension que l'on se fait du programme de français, de ses composantes, et de la portée que peut revêtir une prise en compte éclairée de la didactique du français. Il est de la responsabilité de l'Alliance ontarienne des professeurs de français (AOPF) et de l'Alliance canadienne des responsables et enseignantes et enseignants de français (ACREF), entre autres, de s'assurer que ce message soit pris au sérieux dans les milieux politiques, associatifs, professionnels et décisionnels.

5.4.2 Conclusion sur la situation entourant les manuels et le programme de français langue maternelle

En guise de conclusion, nous présentons un tableau comparatif de l'importance qu'accordent les manuels, les études récentes et les enseignants aux composantes du programme de français. Fondé sur une appréciation à quatre échelons, ce tableau d'ensemble (tableau 15) est placé en fin de parcours à dessein. Il s'agit d'une représentation exemplaire des perceptions que l'on peut se faire des lacunes en matière de didactique. De nombreuses études restent à faire pour raffiner ce premier portrait global. Ce n'était pas

de notre mandat de les réaliser. Nous devions mettre en évidence clairement les conditions de réalisation de la pédagogie du français en contexte d'hétérogénéité linguistique. Les lacunes sont nombreuses. Les obstacles sont nombreux. Ce dernier tableau donne un aperçu de l'ampleur.

TABLEAU 14: **Grille d'évaluation du programme: les résultats de l'examen de 24 manuels**

								Total
1.1	L60	U15	L/U25					100
1.2	FD37	FR63						100
1.3	E40	O25	E/035					100
1.4	S70	V30						100
1.5	C60	E30	C/E10					100
1.6	C35	D25	C/D20					100
1.7	S20	F60	S/F20					109
1.8	H30	C55	A15					100
1.9	H20	C66	A14					100
1.10	B25	D10	B/D65					100
1.13	H80	E15	H/E 5					100
1.14	P	C63	D20	LI17				100
2.1.1	OUI 20	NON 80						100
2.1.2	A63	C22	A/C15					100
2.1.3	CO17	ET 45	EX38					100
2.2	OUI 20	NON 80						100
2.3	OUI 17	NON 83						100
2.4	P12	U88						100
2.5	CO16	CE25	P/015	P/E25	EL29	LI	AU.08	(100)
2.6	CO35	CE16	P/025	P/E25	EL8	LI20	AU13	(100)
3.1	Pg75	Pf25	E					100
3.2	Pg66	Pf33	E					100
3.3	Pg60	Pf40	E					100
3.4	Pg60	Pf35	E5					100
3.5	PfG60	PfE25	E15					100
4.1	A40	P15	M15	B30				100
4.2	A5	P30	M25	B40				100
4.3	A40	P30	M15	B15				100
4.4	A60	P25	M2.5	B12.5				100
4.5	A33	P15	M25	B27				100
4.6	A75	P7.5	M2.5	B15				100
4.7	A40	P15	M15	B30				100
4.8	A	P20	M20	B60				100
4.9	A85	P	M5	B10				100
4.10	A85	P2.5	M2.5	B10				100
4.11	A63	P16	M8	B13				100
4.12	A70	P	M5	B25				100
4.13	A80	P5	M7.5	B7.5				100
4.14	A75	P	M10	B15				100
5.1	A25	P20	M15	B40				100
5.2	A85	P10	M2.5	B2.5				100
5.3	A62	P10	M3	B25				100
5.4	Con 25	Cop 66	Con/Cop9					100
5.5	A100	P	M	B				100
5.6	A91	P	M	B9				100

TABLEAU 15: **Tableau comparatif du curriculum (DFLM) sous-jacent dans quatre groupes distincts: le programme-cadre, les manuels, les articles, les enseignants**

Légende: Très important ★ Mentionné ▲
Important ■ Absent ●

		100 manuels	40 articles	1 600 énoncés d'interviews	Programme-cadre de français, 1987
1.	**Objectifs et objets de l'enseignement**				
1.1	Objet de l'enseignement				
	a) surtout la langue	★		■	
	b) surtout son utilisation	■			
	c) les deux			★	★
1.2	Fonctions langagières:				
	a) différentes	★		★	★
	b) principalement référentielles	■		■	
1.3	Primauté:				
	a) à l'écrit			■	
	b) à l'oral		■		
	c) aux deux	■			★
1.4	À l'oral, le français «standard»:				
	a) presque exclusivement	■			
	b) acceptation des variations régionales et/ou registres	▲	●	★	
1.5	À l'oral, plus grande importance:				
	a) à la correction			■	
	b) à l'expression		▲		
	c) aux deux	■			★
1.6	En lecture, plus grande importance:				
	a) à la compréhension			●	■
	b) au déchiffrage				
	c) aux deux	■	▲		
1.7	En production écrite, plus grande importance:				
	a) au sens (message)				
	b) à la forme			▲	
	c) aux deux	■	▲		★
1.8	Objectifs visés sont des habiletés:				
	a) de communication				★
	b) des «connaissances» d'ordre technique ou linguistique	■	■	■	
	c) des attitudes		▲		■

	100 manuels	40 articles	1 600 énoncés d'interviews	Programme-cadre de français, 1987
1.9 Le plus important est:				
a) les habiletés				▪
b) les connaissances et/ou	■		▪	■
c) les attitudes		●		▪
1.10 Les textes présentés pour la lecture ou l'étude littéraire sont:				
a) ceux des «bons auteurs»	■			
b) ceux qui proviennent de différents types de textes venant de différents auteurs		●	●	
c) ou les deux				■
1.11 La(les) composante(s) la(les) plus importante(s) enseignée(s) est(sont):				
a) l'écoute			▪	■
b) la lecture			▪	■
c) la production orale			■	▪
d) l'écriture	■		■	▪
e) les éléments linguistiques, «techniques»		■	▪	
f) la littérature				●
g) quelque chose d'autre, plus ou moins extérieur au français				
1.12 La(les) composante(s) la(les) moins importante(s) enseignée(s) sont:				
a) l'écoute				
b) la lecture				
c) la production orale				
d) l'écriture				
e) les éléments linguistiques, «techniques»				
f) la littérature				
g) quelque chose d'autre, plus ou moins extérieur au français				
1.13 Le programme vise surtout:				
a) la transmission/appropriation d'un héritage culturel	▪		▪	
b) la participation à l'évolution de la société		■		■
c) ou les deux				
1.14 Les contenus étudiés ou les éléments de connaissances présentés portent sur:				
a) la pragmatique	●	▪	●	■
b) le code	▪	●	▪	▪
c) le discours	▪	●	●	■
d) la littérature	■	●	●	▪

BEST COPY AVAILABLE

	100 manuels	40 articles	1 600 énoncés d'interviews	Programme-cadre de français, 1987
2. Démarche pédagogique et processus d'apprentissage				
2.1 Étapes de la démarche pédagogique et/ou du processus d'apprentissage	●	■	●	▪
2.1.1 Décrire la démarche d'ensemble et/ou le processus d'apprentissage préconisé(s)	▲	▲	●	▪
2.1.2 Le point de départ consiste souvent:				
a) en un texte d'auteur ou un manuel	■			
b) en des productions orales ou écrites diversifiées venant de la classe ou de l'environnement				
c) ou les deux		●	●	▪
2.1.3 Ce qui constitue l'élément central de la démarche:				
a) c'est la pratique de la communication (en réception et/ou en production) par les enfants	■	▪	▪	
b) l'étude de textes, d'éléments linguistiques ou discursifs	■		▲	
c) l'exercisation sous différentes formes	■	▲	▲	
2.2 Démarche qui relie la communication (expression) et les éléments linguistiques?				
a) oui	▲		■	
b) non	●		●	
2.3 Conception qui affirme relier les savoirs?				
a) oui	▲		■	
b) non	●		●	
2.4 Conception qui se présente comme:				
a) pluridisciplinaire		■		■
b) unidisciplinaire	●		●	
2.5 La(les) composante(s) la(les) plus souvent enchâssée(s) est(sont):				
a) l'écoute		▲	▲	▲
b) la lecture	▲	▲		▲
c) la production orale				
d) l'écriture				
e) les éléments linguistiques (techniques)		▲	▲	
f) la littérature				
g) quelque chose d'autre, plus ou moins extérieur au français				

		100 manuels	40 articles	1 600 énoncés d'interviews	Programme-cadre de français, 1987
2.6	La(les) composante(s) qui enchâssent le plus souvent est(sont):				
	a) l'écoute				
	b) la lecture				
	c) la production orale		▲		■
	d) l'écriture		▲		■
	e) les éléments linguistiques (techniques)	▲	▲	▲	
	f) la littérature				
	g) quelque chose d'autre, plus ou moins extérieur au français				
3.	**Importance des agents**				
3.1	Les contenus et les objectifs sont déterminés:				
	a) par le programme	■			
	b) le professeur			▲	
	c) et/ou les élèves		▲		■
3.2	La démarche pédagogique est fixée:				
	a) par le programme	▲		▲	
	b) le professeur				■
	c) et/ou les élèves		●		
3.3	La progression est déterminée:				
	a) par le programme				
	b) le professeur	▲		▲	
	c) et/ou les élèves		▲		■
3.4	Les activités sont fixées:				
	a) par le programme	▲			
	b) le professeur		▲		■
	c) et/ou les élèves			●	
3.5	Les interactions mises en relief sont:				
	a) entre le professeur et le groupe d'enfants	■	▲		
	b) le professeur et les élèves individuellement		▲	▲	▲
	c) et/ou entre les enfants				■
4.	**Activités d'apprentissage**				
	Dans le programme il y a absence ●, on mentionne ▲, on trouve important ■, on trouve très important ★.				
4.1	Activités de communication	▲	■	●	★
4.2	Exercices	★	●	■	▲

BEST COPY AVAILABLE

		100 manuels	40 articles	1 600 énoncés d'interviews	Programme-cadre de français, 1987
4.3	Activités reliant les «savoirs»	▲	■	●	■
4.4	Activités reliant le français et les autres matières	▲	●	●	■
4.5	Activités spécifiques de grammaire	◆	●	■	▲
4.6	Activités spécifiquement reliées aux variations régionales et/ou registres	▲	■	●	■
4.7	Activités spécifiques d'orthographe	■	●	■	▲
4.8	Activités spécifiques de vocabulaire	◆	●	◆	▲
4.9	Activités spécifiques d'élocution	▲	●	■	▲
4.10	Activités spécifiques de calligraphie	▲	●	●	●
4.11	Activités d'observation, de découverte	▲	■	●	◆
4.12	Activités de copie, dictées	■	●	▲	▲
4.13	Activités d'imprégnation, de manipulation	▲	■	●	■
4.14	Activités de lecture-mémorisation et d'application de règles	■	●	■	●
5.	**Évaluation**				
	Dans le programme il y a absence ●, on mentionne ▲, on trouve important ■, on trouve très important ◆.				
5.1	Évaluation sommative	◆	▲	■	■
5.2	Évaluation formative	▲	■	●	◆
5.3	Évaluation diagnostique	■	◆	▲	◆
5.4	Objets de l'évaluation: a) des connaissances b) des comportements c) ou les deux	 ■ ▲	 ● ■	 ■ ●	 ■ ◆
5.5	Participation des enfants à l'identification des critères et/ou des objectifs d'évaluation	●	▲	●	■
5.6	Participation des enfants à l'évaluation	●	▲	●	■

(Grille tirée de Gagné, G. et al., 1989)

CONCLUSION

La portée de cette étude est telle qu'il faut en fin de parcours resserrer les liens. En guise de synthèse, nous ferons des remarques de deux ordres.

D'abord, nous énumérerons les constats que nous tirons de l'étude. Ensuite, nous présenterons les voies d'action que l'étude suggère.

Dans les deux cas, les remarques porteront sur les dimensions suivantes: a) les interventions de type politique, les interventions socio-communautaires, les interventions pédagogiques, b) les facteurs touchant les administrateurs, la direction d'école, les enseignants, les parents et les élèves.

Dans tous les cas, il ne faudra pas conclure que l'importance d'une dimension est à calculer au nombre de commentaires retenus. L'absence de commentaires peut s'avérer importante. Elle peut indiquer une difficulté dans la vision ou une faiblesse dans l'identification du problème. Souvent, les commentaires placés sous la catégorie des enseignants s'appliquent à la communauté éducative toute entière.

LES CONSTATS

a) **Les politiques**

La loi 75 accorde le droit de gérer des systèmes de langue française. L'histoire des écoles françaises remonte à beaucoup plus loin. Depuis le début du siècle les francophones se sont dotés d'écoles dont la loi implicite était l'usage du français. L'école a une fonction de sauvegarde de la langue.

Or, le rapport indique que les politiques d'admission sont sujettes aux interprétations les plus diverses et les moins cohérentes. Là où il n'y a pas d'école d'immersion, on se trouve justifié d'accepter n'importe qui. Par exemple, il peut exister des écoles d'immersion publiques mais non catholiques, ce qui fait dire à certains administrateurs des écoles catholiques françaises qu'il est de leur responsabilité de servir les

catholiques anglophones qui veulent une éducation catholique en français. De telles déclarations montrent à quel point la définition de l'école par la religion l'emporte sur la définition linguistique sans pour autant que les tenants de tels propos veuillent en mesurer toute la portée.

LA COMMUNAUTÉ

L'hétérogénéité linguistique est caractéristique des communautés linguistiques en contact. La bilingualité est un état propre aux individus qui pratiquent deux langues. Les deux phénomènes s'interpénètrent.

Une communauté est dite hétérogène parce qu'elle comprend des personnes qui maîtrisent à des niveaux différents la langue d'usage en vigueur dans ses institutions. Les variations peuvent se placer sur un continuum: selon l'origine géographique, selon le statut social, selon le statut légal sur un territoire donné, etc. Par un raisonnement semblable, on peut dire qu'une personne manifeste un bilinguisme additif ou soustractif, tout dépendant des conditions auxquelles elle est soumise. Elle sera à l'aise dans son bilinguisme si l'acquisition de sa langue seconde n'interfère pas avec l'usage de sa langue première.

On ne peut plus parler de l'hétérogénéité linguistique d'une communauté lorsque celle-ci est composée massivement de personnes qui ne maîtrisent pas la langue d'usage de l'institution à laquelle elles ont choisi de se rattacher. Il faut changer la désignation de l'institution. On ne peut pas davantage parler de la bilingualité d'une personne qui n'a accès qu'à un seul code linguistique. Dans les deux cas, une intervention politique qui altérerait la situation serait considérée une forme de bilingualisation. Pour la communauté et l'institution, il s'agit d'interventions visant à rehausser le statut officiel de la langue de départ. Le bilinguisme institutionnel doit en fait se pratiquer par deux unilinguismes parallèles (on parle la langue seconde dans les transactions externes avec des institutions d'une autre langue), autrement la langue dominante du milieu l'emporte toujours. Pour l'individu, la «bilinguisation» ainsi comprise rend possible l'immersion et permet un choix personnel qui doit

être clairement compris comme tel. En conséquence de son choix, il est entendu que cette personne prend tous les moyens pour accélérer l'acquisition de la langue seconde.

À ce point-ci dans l'histoire des Franco-Ontariens, on peut se demander pourquoi il est nécessaire de réaffirmer le statut de la langue française au sein de l'école française en Ontario. Les législations actuelles ne suffisent-elles pas à fonder l'école de langue française? Sinon, que faut-il?

Pour ce qui est des unilingues anglophones qui la fréquentent, on peut se demander si la communauté a le courage de nommer ses contribuables en se référant à leur statut linguistique. Qu'est-ce qu'une école française où l'on n'utilise pas le français? Comment qualifier la présence d'unilingues anglophones dans une école française? Une intervention s'impose.

Au Canada, l'ayant droit (personne protégée par la Charte sur la base de son origine ethnique) peut accéder à l'école de langue française. Est-ce dire que l'école et le parent sont exonérés de responsabilités particulières du fait que cette loi existe? L'ancienneté (langue maternelle des parents) n'est pas à confondre avec la familiarité (langue première de l'élève). L'ancienneté est un droit d'accès et non une règle d'usage. Pour passer d'un état à l'autre, il faut une intervention pédagogique particulière.

LA PÉDAGOGIE

L'efficacité de l'enseignement est affectée par la qualité des automatismes dont jouit un élève dans le maniement de la langue. On estime que l'élève doit avoir un certain acquis pour fonctionner à un niveau donné. Enfin, on estime que l'élève doit faire montre d'un état de préparation conforme à son âge mental, émotif, et moteur pour réussir. On tient compte de ces facteurs dans d'autres domaines: sports, mathématiques et sciences par exemple. En ce qui a trait à la langue, on semble se plaindre du fait qu'on n'en tient pas compte ainsi que de l'incidence directe de cette lacune

sur la réussite scolaire de l'élève. Pourtant, selon les commentaires de nos informateurs, souvent aucun test de dépistage n'est utilisé, ni à l'entrée à l'élémentaire, ni au secondaire. Peu de répondants font état d'enfants refusés, redoublants ou posant des difficultés d'apprentissage (les problèmes linguistiques pouvant passer pour des troubles d'apprentissage).

Certaines études préconisent l'usage de seuils de compétence linguistique. Établir ces seuils (enquête provinciale) sans tenir compte de la présence d'élèves ne parlant pas français, c'est niveler les standards vers le bas. Le dépistage doit précéder la délimitation des seuils.

Dans l'état actuel, il est fort douteux que l'école puisse reproduire des apprenants compétents capables de s'insérer avec aisance en français dans les postes de commande de la vie moderne.

b) **Les administrateurs**

La socialisation interethnique ou interlinguistique à l'intérieur de l'école française conduit à une intégration des Néo-Canadiens et des anglo-dominants à la société canadienne globale plutôt qu'à l'affirmation de la francité. L'école française est un intermédiaire pour accéder, par le bilinguisme anglo-dominant, à la société anglophone. Cette situation érode la cohésion du groupe minoritaire francophone.

Les enseignants estiment qu'il y a une lacune dans le système d'éducation française en Ontario en ce qui concerne les manuels. Rien dans leurs commentaires n'indique l'existence d'un consensus sur l'orientation à prendre, bien au contraire. Certaines affirmations partent du vécu pour conclure que l'on doit réduire le niveau de difficulté des textes. D'autres recherchent des contenus culturels plus «adaptés» sans dire ce que signifie cette expression, alors que d'autres préconisent un enrichissement culturel franco-ontarien.

LA DIRECTION D'ÉCOLE

Évoquer l'hétérogénéité, c'est soulever le doute sur soi-même ou sur son entreprise. Il semble moins douloureux d'éviter la question que d'y faire face. Souvent, on s'en remet à des questions de clientèle qu'on ne choisit pas. On nous renvoie à l'enseignante qui «connaît beaucoup mieux la situation». Ou encore, on se rassure par comparaison avec d'autres milieux plus mal en point.

LES ENSEIGNANTS

Les perceptions de l'hétérogénéité que nous ont livrées les enseignants ont souvent paru conditionnées non pas par leur saisie du phénomène de l'hétérogénéité au sens strict, mais plutôt par leur propre position culturelle, qu'on pourrait qualifier d'interculturelle, voire d'assimilée.

Là où la présence des anglo-dominants est moins évidente, on trouve les commentaires des enseignants et enseignantes plus nuancés, plus variés et plus profonds en ce qui concerne l'hétérogénéité linguistique. Ailleurs, le problème se mêle à l'interculturel, qui, souvent le supplante. Les contours de l'hétérogénéité s'estompent et se mêlent à ceux de l'assimilation, de la refrancisation et de l'immersion. Par moments, les perceptions verbalisées sont si floues que les intervenants semblent faire partie du portrait qu'ils dépeignent. Dans certains cas, ils s'étonnent que l'on veuille étudier une situation qui leur paraît tout à fait normale. Cette constatation coïncide avec ce que l'on dit de l'assimilation. Il s'agit d'un processus inconscient.

On retrouve nombre de commentaires indiquant une conception idéologique ambiguë et semée de contradictions. En particulier, les enseignants semblent avoir une perception floue de ce qui constitue les éléments culturels distinctifs, exception faite de la langue. Leur relativisme n'est pas porteur d'ouverture à l'autre mais plutôt signe de défaitisme, d'assimilation et d'indifférenciation. Il est difficile de reconnaître les valeurs centrales de la communauté franco-ontarienne. Outre la présence de la langue, et tout en acceptant que celle-ci n'ait pas à s'inscrire dans un usage régulier, ils retracent peu d'événements porteurs d'expériences culturelles

enrichissantes. En somme, leurs commentaires sont moins anecdotiques qu'explicatifs, c'est-à-dire qu'ils disent moins: «Voici ce que nous vivons» que «Voici comment nous devrions vivre». Ils recourent au cérébral plutôt qu'au senti et au vécu. Les contextes de réalisation font figure d'exceptions: «Le mois passé, nous avons eu une pièce de théâtre». Ils se réfèrent à des événements culturels externes (consommés) plutôt que réalisés par la classe, l'école et la communauté (produits). Ils investissent souvent dans le rôle de l'animateur culturel la fonction de bouée de sauvetage, ce que cette personne seule ne saurait être.

La perception que les répondants se font de ceux qui s'affirment dans leur langue et leur culture est négative. Ce sont des fauteurs de trouble, des anti-conformistes et des révoltés. Ils ne sont pas «flexibles». Par ailleurs, l'intégration scolaire est perçue comme une question d'intelligence, de volonté et de motivation. «Ceux qui veulent apprendre le français le peuvent». Entre ceux qui affirment leur culture et ceux qui ne parlent pas le français, il ne reste plus une si grande distance selon ce point de vue. Une fois éliminés les indisposés que l'on a réunis dans une catégorie vague définie par la mauvaise volonté et ceux qui s'affirment trop à l'autre bout du spectrum, il reste une masse indistincte de gens bilingues. Les enseignants, d'après ce que nous avons recueilli, ne voient pas le besoin de formation en ce qui a trait aux éléments culturels. Comme on a pu le voir à maintes reprises, en faisant de la culture une question de conviction personnelle, ils ne reconnaissent pas que la responsabilité de s'en occuper revient à l'école. Cette position s'expliquerait du fait que leurs préoccupations se situeraient majoritairement face aux questions de gestion de classe et de pédagogie adaptée à la clientèle hétérogène. En un mot: «que dois-je faire de ceux qui ne parlent pas français dans ma classe?» On constatera par comparaison la gravité de la situation de la pédagogie du français en Ontario. En France, pour enseigner le français, on exige l'équivalent de 20 de nos crédits universitaires, au Québec, il en faut 10, et en Ontario, on n'en exige que 5.

LES PARENTS

Une chose frappe dans l'attitude et l'habitude linguistiques des parents en milieu scolaire, du moins telles que perçues par les enseignants. Le

niveau d'incertitude est élevé. La théorie de l'incertitude stipule que celui qui est incertain s'abstient, est attentiste, est fixiste et s'exclut du groupe. Il développe une image négative de lui-même.

LES ÉLÈVES

L'usage du français à l'école française est très relatif. Ce type de relativisme est en fait de «l'assimilationnisme». Quelle est la base du non-négociable culturel et linguistique? Que veut dire une «situation de communication authentique»? Qu'est-ce qui est essentiel pour définir les assises d'une pédagogique du français?

Le non-francophone est là pour s'enrichir mais le francophone ne devrait pas être là pour perdre. Les enseignants sont généralement d'accord là-dessus. Cependant leur façon d'exprimer leur désaccord ou leur désarroi vis-à-vis la présence des non-francophones varie beaucoup. Certains utilisent des généralisations racistes à l'égard de leur ennemi éternel l'anglais (les enfants de mariages mixtes et les ayants droit deviennent des «Anglais»). D'autres expriment frustration et colère à l'égard de leur directeur d'école qui fait la sourde oreille au sujet de leurs déboires en classe. Enfin, d'autres expriment un défaitisme à l'égard de la situation des francophones en Ontario et plus spécifiquement dans leur classe.

LES VOIES D'ACTION

a) Les politiques

Selon le modèle de Cobarrubias, il importe de faire converger les différents éléments de la francophonie ontarienne en normalisant le statut du français en Ontario. Pour le moment, l'usage du français est restreint parce que le français n'est pas reconnu comme langue officielle. En deuxième lieu viennent des interventions de standardisation. À l'heure actuelle, certains francophones n'ont tout simplement ni les moyens de fonctionner adéquatement dans leur langue, ni les moyens de parfaire leur éducation dans leur langue. Les milieux de travail ne sont pas

conscients des standards requis parce que nous ne faisons que commencer à utiliser la langue française publiquement. Enfin, en troisième lieu, il importe d'institutionnaliser l'usage du français. Encore aujourd'hui, certains secteurs de l'activité éducative franco-ontarienne sont entre les mains des anglophones. Ces pratiques minent la confiance des usagers, nient leur droit à travailler dans leur langue, et bafouent leur dignité puisqu'elles perpétuent un régime de dépendance. Les coûts sociaux qui en découlent sont incalculables. Il conviendrait que les ministères de l'Éducation et des Collèges et Universités en conjonction avec d'autres organismes planifient le changement qui s'impose dans ces secteurs: statuer sur la langue, standardiser et former, institutionnaliser.

Une vaste entreprise de gestion de la pédagogie du français s'impose. L'Ontario français représente un laboratoire unique dont peuvent bénéficier d'autres milieux, même majoritaires. Il importe de se pencher sur:

- la gestion générale du dossier pédagogique de la langue maternelle;
- les seuils de rendements;
- la création de laboratoires de recherche portant sur le processus enclenchant la réalisation de produits communicatifs, sur les stratégies d'application de l'approche communicative dans des dimensions comme la lecture commentée, la résolution de problèmes, le partage en pré-écriture, la réalisation d'un acte de communication authentique, etc;
- la mise en oeuvre de la BIMO-français et l'analyse de contenu des enquêtes provinciales;
- la formation initiale liée à la formation des formateurs (en faculté et en tant que professeurs associés) par le truchement de recherches-action et de programmes de M.Éd. et de M.A.;
- les préalables à la formation sous forme de B.A. intégré à la didactique du français langue maternelle;
- la présence de facteurs soustractifs dans la pratique scolaire.

LA COMMUNAUTÉ

La capacité de se prononcer sur l'hétérogénéité est fonction de sa capacité de percevoir les bienfaits et les méfaits du bilinguisme, de la situation de la vitalité ethnoculturelle et de la dynamique de l'appartenance. Souvent la perception du groupe francophone par le groupe francophone est négative. Une formation culturelle massive est nécessaire pour renverser ces perceptions négatives. Ces commentaires s'appliquent tant à l'administrateur, à la direction d'école, à l'enseignant qu'au parent. Une concertation entre ces parties s'impose. Il faut mettre à contribution la famille, l'école et la communauté.

L'absence de clarté au sujet du bilinguisme entraîne plusieurs personnes à croire en un bilinguisme social où les deux langues ont droit de cité dans les institutions. Plusieurs voient le bilinguisme comme une question de choix alors que souvent le français n'est plus qu'une langue seconde et même secondaire par la force des choses. Une responsabilité collective de la plus criante urgence inviterait les membres actifs de la société à s'assurer que tous comprennent la différence entre le bilinguisme individuel additif et le bilinguisme institutionnel soustractif. Rien ne doit plus être laissé pour compte. Beaucoup de parents voient dans le français une utilité qui se résume à une seule fonction: garantie d'emploi dans l'avenir. Beaucoup d'enseignants mesurent mal la portée des retards linguistiques accumulés pour l'avenir des élèves. Beaucoup d'administrateurs mesurent mal l'impasse devant laquelle se trouvent les enseignants qui persévèrent en dépit de la réalité qui les entoure parce qu'ils ne peuvent faire mieux dans les conditions existantes. Le moindre retard dans les interventions et le moindre refus de voir la réalité telle qu'elle est pourra atteindre un point de non retour culturel remettant en cause la raison même de l'école franco-ontarienne.

LA PÉDAGOGIE

Des seuils de compétence linguistique sont à définir selon des paramètres communicatifs de la pré-maternelle aux cours préparatoires. Si l'usage de la langue en situation réelle s'avère difficile, combien plus difficile sera la pratique du langage de l'objectivation et de la méta-cognition. Ces facteurs devraient être inclus dans les instruments de mesure.

Il ne faudrait pas sous-estimer l'effet de l'hétérogénéité comme source d'échecs scolaires, de décrochages, de nivellement des standards vers le bas, de difficultés d'ajustement social, d'appartenance et de loyauté communautaire. Ces facteurs rassemblés devraient être suffisants pour justifier l'élaboration de plans de redressement.

Les manuels sont en deçà des attentes des spécialistes en matière de contenu culturel. Soit que celui-ci est absent, soit qu'il y est présenté de façon passéiste, externe à l'usager de la langue et étranger au milieu franco-ontarien. Selon l'analyse que nous en avons faite au chapitre 5, on y retrouve banalisations et attendus d'une part, et l'absence de considérations sur le bilinguisme, de remarques amenant l'élève à discriminer entre des faits de culture et de valorisation de personnes prestigieuses du groupe d'appartenance d'autre part. S'il existe une grande variété dans les approches, il est rare qu'elles soient présentées comme des façons de varier la communication ou les interactions scolaires.

Les commentaires des enseignants indiquent une pénurie de travaux écrits en provenance des élèves. Les commentaires évoquant le processus d'écriture sont rares. L'écrit est important dans leur esprit mais l'écriture est absente dans leurs pratiques de classe.

La compétence linguistique est un critère interne de la compétence générale à enseigner. Bien que les formules d'évaluation doivent être modifiées périodiquement, il convient d'évaluer les étudiants-maîtres.

Pour corriger la gravité de la situation, il importe de la redresser de longue date. Les futurs didacticiens du français et en particulier les spécialistes devraient pouvoir compter sur un programme universitaire intégré les mettant en contact avec des notions comme le bilinguisme et ses effets, le métalangage de la linguistique, la reconnaissance des variations linguistiques, la compétence communicative et les fonctions du langage, et la production de situations communicatives culturellement enrichissantes.

b) **Les administrateurs**

Une fois les critères minimums de fonctionnement assurés (voir Lentz au chapitre 2 et ce qu'en dit le Programme-cadre de 1987), il faut:

- tenir compte des disparités régionales sans les fonder sur l'anglicisation;
- mener l'intervention dès l'inscription de l'élève et dans tous les échanges avec les parents dont les enfants ne répondent pas aux critères minimums;
- développer des pédagogies différentielles adaptées;
- former les enseignants aux données de la linguistique structurale et communicative et à la sociolinguistique.

La notion de convergence doit être élaborée dans le milieu scolaire franco-ontarien. L'ethnicité est dynamique. Ce dynamisme émane d'une volonté à partager, de contextes de réalisations, et de la construction d'un projet commun. Un ensemble de normes institutionnelles claires s'imposent.

On devrait pouvoir évaluer les manuels sur la base de l'image culturelle qui en ressort. La base utilisée dans cette étude pourrait être élargie et complétée de façon à l'intégrer à un processus d'évaluation du matériel pédagogique.

LA DIRECTION D'ÉCOLE

La fonction communautaire de l'école est à revoir en rapport avec le niveau d'incertitude que les parents sentent vis-à-vis l'école. Les raisons de l'incertitude se trouvent dans des facteurs négatifs comme la scolarisation des parents, leur passé scolaire, la confiance qu'ils ont en leur langue et leur insertion socio-culturelle. Il faut diminuer leur dépendance et rehausser leur solidarité.

Les enseignants ont manifesté leur insatisfaction et ont clairement fait valoir la difficulté de leur situation. Un programme d'amélioration de l'enseignement et des conditions de vie dans l'école française s'imposent.

Il existe en Ontario quelques exemples d'interventions bien amorcées et couronnées d'un certain succès. On ne saurait se satisfaire «de l'engagement certain du parent anglophone vis à vis l'école française» comme critère suffisant d'admissibilité.

LES ENSEIGNANTS

Chez les enseignants, la connaissance générale des facteurs linguistiques est en deçà de ce qui est requis pour comprendre la dynamique de l'hétérogénéité linguistique. Si on leur demande d'intervenir dans ce dossier autrement qu'en bouchant la brèche, il faudra que leur programme de formation les y prépare. On fait face à une lacune en formation à la didactique du français langue maternelle qui est sans aucune mesure comparable à d'autres pénuries. Le personnel formateur est inexistant en province. Les programmes de formation n'ont jamais fait l'objet d'une révision qui permette d'inclure les besoins en didactique du français langue maternelle. La formation au niveau supérieur (M.Éd., M.A., et Ph.D.) est absente à l'exception d'un programme à distance à l'IÉPO qui a perdu les trois professeurs qui l'ont établi. La formation des formateurs (professeurs associés) est inexistante depuis de longues années. Les didacticiens du français (conseillers pédagogiques, agents ministériels, chefs de secteurs, surintendants à la programmation et formateurs universitaires) sont sans regroupement exception faite de la région de l'Est qui jouit d'un tel rassemblement depuis 1991 seulement. Le leadership dans ce domaine s'impose, tant celui de la part des universités que du Ministère et des conseils scolaires.

Par l'intermédiaire de l'AEFO et de l'AOPF, les enseignants devraient faire un effort particulier pour formuler clairement leur position au sujet de l'hétérogénéité. Il serait facile de produire un dossier montrant que l'efficacité de l'enseignement est en cause; montrant que la situation est source de surcharges intenables; montrant que les enseignants se dissocient d'une pratique qui sème l'échec parmi les élèves. A moins d'extirper du système les pratiques soustractives, les enseignants se placent dans une situation d'insatisfaction grandissante et ils finissent par contribuer au problème.

LES PARENTS

Chez les parents, la responsabilité de s'informer des effets de l'hétérogénéité s'impose. La Commission nationale des parents francophones doit être dotée de moyens pour accentuer le travail de sensibilisation et de politisation qu'elle a entreprise. La CNPF est l'une des meilleures courroies de transmission des politiques de redressement linguistique de toute nature.

LES ÉLÈVES

L'élève doit être amené à apprécier les textes sous toutes leurs formes pour développer son esprit critique, son sens des valeurs et son sentiment d'appartenance culturelle.

L'élève pourra apprécier les variétés linguistiques parce qu'il participe activement et avec aisance à des activités variées.

Le méta-langage et le langage de l'objectivation sont aussi importants à la réussite scolaire que le langage interactif. Évaluer dans quelle mesure un élève en est privé serait une façon de prévenir les obstacles futurs.

L'apprenant autonome, capable de résoudre des problèmes et d'exprimer ses valeurs, n'existe pas sans l'usage d'une langue riche. Les élèves doivent être amenés à prendre conscience des prérequis qui assurent cette qualité d'apprentissage. Des stratégies pédagogiques pragmatiques existent pour faciliter l'accès à ces trois domaines de compétence.

Les principaux objectifs préconisés dans les Programmes-cadre de la dernière décennie méritent d'être revus à la lumière de l'hétérogénéité linguistique, de façon à en trouver des modes d'application adaptés à la clientèle hétérogène. Des laboratoires de recherche-action sont à développer.

POUR PRENDRE CONGÉ

Serait-il normal que nous en arrivions en fin de parcours là où en étaient Cazabon et Frenette (1978) au début de leur étude? Ce serait en effet un véritable tête-à-queue. En exergue à leur introduction, ils plaçaient un texte de Daniel Coste qui rappelle que la fonction de l'école est «d'aider à tout le moins les élèves à acquérir de nouveaux codes qui ne sont pas seulement linguistiques mais correspondent à des rôles culturels, à des fonctions sociales et qui marquent ceux qui les possèdent comme ceux qui ne les possèdent pas. Or cet apprentissage n'a rien d'évident ni d'aisé.» Voilà bien le défi devant lequel se trouve toujours l'école franco-ontarienne.

Nous avons tenté de démontrer que l'acquisition de la langue est beaucoup plus complexe que la seule maîtrise du code. Encore aujourd'hui, trop de réductions sont véhiculées au sujet de la langue. Si l'hétérogénéité fait problème, c'est surtout dû aux perceptions que l'on persiste à conserver au sujet de la langue. La langue doit correspondre à des rôles culturels. En situation minoritaire, si l'on veut que la langue fasse partie des rôles culturels, il faut les cultiver. Une planification s'impose pour que l'école s'inscrive dans un réseau d'événements culturels. Ceci ne se résume pas à réserver du temps pour aller à une pièce de théâtre. Chaque jour doit tisser la trame des activités qui mettent l'école en contact avec l'univers francophone. Cela exige un surplus d'énergie qu'il faut tous être prêts à consentir ensemble, faute de quoi l'enseignement sera sans effet. Compte tenu de tout ce que nous avons dit sur l'appartenance, l'identité et la loyauté, nous ne pouvons pas voir comment nous pourrions continuer à faire abstraction de cette responsabilité institutionnelle. L'avenir évaluera notre tentative actuelle de faire en sorte que les jeunes, en grands nombres, soient capables de fonctionner avec aisance dans une variété de situations sociales en français correct. Il s'agit d'un défi qui ne préoccupe pas aussi vivement la majorité anglophone de cette province, du moins, pour le moment. Pour cette raison, il y a fort à parier que cette priorité ne fait pas partie de l'ordre du jour de nos dirigeants. Une priorité inconnue ne reçoit pas de financement. C'est à nous de montrer le leadership nécessaire pour qu'on y investisse l'énergie et l'argent qui permettraient de donner suite à cette priorité.

La langue se manifeste dans et par des fonctions sociales. La pédagogie du français se trouve à une croisée des chemins des plus avantageuses. Depuis quinze ans au moins les approches convergent souvent vers un ensemble de visées cohérentes. Nous avons longuement documenté et commenté ces convergences. La didactique du français langue maternelle peut compter sur les acquis et l'appui de l'enseignement dans les autres matières qui utilisent la résolution de problème, l'enseignement coopératif, la pédagogie de la découverte, l'intégration des matières, etc. L'élève peut désormais participer à des activités en français qui auront des fonctions sociales variées. Cependant, le processus d'application de ces techniques, stratégies et méthodes fait défaut. Le suivi auprès des enseignants n'est pas suffisant. L'heure est moins à la découverte qu'à la consolidation. Les produits sont suffisants; nous disposons de principes directeurs et de documents d'appui de toutes sortes. Ce qu'il faut, c'est un autre modèle de mise en oeuvre fondé sur la collaboration, le partenariat, l'assistance professionnelle, le projet pilote, la recherche-action, etc. Des modèles régionaux sont à développer. Encore ici un leadership doit se manifester parce que les affiliations sont à inventer très souvent. Malgré tout, soyons patients avec nous-mêmes; il y a tant à faire. Mais concentrons nos efforts sur l'essentiel: amener le plus de gens à être autonomes, c'est-à-dire capables de fonctionner dans des situations linguistiques variées. Ce commentaire s'applique autant aux adultes qu'aux enfants.

La langue de ceux qui possèdent les codes, les rôles et les fonctions est marquée. Dire que la langue de certaines personnes les marque au point d'échouer, au point de les marginaliser, au point d'empêcher leur insertion sociale, c'est constater un fait pénible dont la responsabilité n'est pas entièrement de nature pédagogique. C'est pourquoi nous avons traité avec autant d'insistance du vécu sociologique (4.2.1). Il y a des conditions sociologiques qui sont telles qu'il faut prendre conscience de leurs effets adverses si l'on veut changer quoi que ce soit. Les foyers mixtes, les foyers monoparentaux fonctionnent souvent d'une façon telle que l'insertion de l'enfant dans une école française s'en trouve compromise (voir C.N.P.F., 1990) sur le plan linguistique. La francisation des ayants droit est aussi un dossier particulier qu'il faudra gérer avec beaucoup d'expertise.

La réussite des élèves affectés par l'hétérogénéité linguistique mérite d'être vue aussi à la lumière des concepts véhiculés par les principaux acteurs, les enseignants (4.2.2). Les définitions de la culture qui prévalent dans le milieu éducatif franco-ontarien sont en-deçà des dimensions recueillies au chapitre 2 auprès des chercheurs en la matière. Les images assimilantes sont inscrites dans les perceptions que l'on véhicule chaque jour en tant qu'enseignants. Les idées que nous véhiculons au sujet du bilinguisme se doivent d'être vigoureusement justes et exactes. La formation en ce domaine fait défaut. On n'a plus le droit en tant que personnes éduquées et responsables de l'éducation des autres de permettre que des inepties se propagent à ce sujet. Chose certaine, on ne pourra plus commander une étude sur les difficultés d'apprentissage des personnes affectées par l'hétérogénéité linguistique et accepter que parents, éducateurs et cadres ne reconnaissent pas les dynamiques qui régissent l'usage des langues en contact. L'essentiel est documenté et les mécanismes qui permettent d'agir sont en place pour la plupart.

Nous avons montré au chapitre 5 et en 4.2.3 le rapport entre réussite scolaire et pratique didactique. L'écart reste grand entre ce que les enseignants savent et ce qu'ils font. L'écart n'est pas dû à un manque de bonne volonté. Il faut y voir un signe de leur état de panique et de lassitude. Il faut aussi y voir un effet de l'organisation institutionnelle. Les enseignants ont peu de prise sur le changement. C'est ce que nous avons analysé en 4.2.4. La disposition au changement dépend de plusieurs facteurs. Les préoccupations personnelles semblent très élevées parmi le corps enseignant. Les soucis de collaboration et de gestion se manifestent à plusieurs reprises et vis-à-vis plusieurs facettes du problème. Tous ces facteurs réunis pèsent sur la pédagogie du français et en français. Faire confiance et responsabiliser.

Mais sommes-nous au même point qu'en 1978? Loin de là. La scène éducative franco-ontarienne s'est complètement transformée. Aujourd'hui, on semble poser les vraies questions. Le monde de l'enseignement s'est libéré. On affirme avec plus d'aplomb ses besoins.

Les mécanismes de changement et de prise de décision ne sont plus les mêmes. Tant à l'intérieur du ministère de l'Éducation que dans

les conseils scolaires et les réseaux d'affiliation, les progrès sont incalculables. Mais la pénurie d'experts marquera la prochaine décennie. Ce message pourrait peut-être contribuer à atténuer la montée de l'anglicisation, s'il était entendu et compris des élèves et de leurs parents.

L'intériorisation du pouvoir reste à faire.

L'institutionnalisation du fait français prend par surprise des leaders habitués à revendiquer. De lobbyistes à directeurs exécutifs, le passage n'est pas toujours évident. Investir une institution exige du temps. On ne peut sous-estimer l'importance de l'initiation à ces gestes nouveaux. Le processus sera lent et le changement ne sera ni miraculeux, ni automatique. L'hétérogénéité linguistique est probablement permanente en Ontario français. Mais son effet sera d'autant moins négatif si on assume pleinement le rôle d'autorité (spirituelle et intellectuelle, s'entend) et si on utilise de façon responsable son pouvoir au sein d'institutions de langue française du début de la formation jusqu'à la fin.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Abdallah-Pretceille, Martine (1990), *Vers une pédagogie interculturelle*, 2e éd., Paris, Institut national de recherche pédagogique.

A.C.F.O. (1989), *Les francophones tels qu'ils sont. Regard sur l'Ontario français à l'aube de la Loi de 1986 sur les services en français*, Vanier, Association canadienne-française de l'Ontario.

Abou, S. (1981), *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Éd. Anthropos.

Aellen, Carol et Wallace E. Lambert (1969), «Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage», *Revue canadienne des sciences du comportement*, 1 (2), 69-86.

Allard, Réal et Rodrigue Landry (1987), «Étude des relations entre les croyances envers la vitalité ethnolinguistique et le comportement langagier en milieu minoritaire francophone», dans Raymond Théberge et Jean Lafontant (dir.), *Demain, la francophonie en milieu minoritaire?*, Saint-Boniface, Centre de recherche du Collège Saint-Boniface, 15-41.

Allard, Réal et Rodrigue Landry (1986), «Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system», *Journal of multilingual and multicultural development*, 7 (1), 1-12.

Allen, J.P.B. (1979), *The three-level curriculum model for language education*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Allport, Gordon W. (1970), *Structure et développement de la personnalité*, trad. franç. de M.-G. Brouihlet et P. Muller, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Allport, Gordon W. (1954), *The nature of prejudice*, Cambridge, Addison-Wesley Press.

Ansart, Pierre (1977), *Idéologies, conflits et pouvoirs*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Sociologie d'aujourd'hui».

Audet, C-H (1983), «L'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire: conditionnements et approches pédagogiques», *Si Que*, Revue du Département d'études françaises de l'Université de Moncton, 6, 5-25.

Banton, M. (1971), *Sociologie des relations raciales*, trad. franç. de M. Matignon, Paris, Payot.

Bastide, R. (1970), *Le prochain et le lointain*, Paris, Cujas.

Bastide, R. (1960), «Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs oeuvres», dans G. Gurvitch (dir.), *Traité de sociologie, t.* 2, Paris, Presses universitaires de France, 315-330.

Beebe, L. et H. Giles (1984), «Speech accommodation theories: a discussion in terms of second language acquisition», *International journal of the sociology of language*, 46, 5-32.

Benoist, Jean (1980), «L'anthropologue et l'identité culturelle», dans A. Baudot et al. (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 14-20.

Berelson, B. (1971), *Content analysis in communication research*, New York, Hafner Publ. Co.

Berger, C. (1979), «Beyond initial interaction: uncertainty, understanding and development of interpersonal relationships», in H. Giles & R.N. St. Clair (eds.), *Language and social psychology*, Oxford, Blackwell, 122-144.

Berger C. et J.J. Bradac (1982), *Language and social knowledge*, London, Edward Arnold.

Berger, Jacques et Simon Laflamme (1990), «Réflexions sur le système d'éducation», *Le Voyageur* (Sudbury), le 6 juin 1990, B5.

Bernard, Roger (1990), «La situation linguistique des jeunes francophones dans les communautés minoritaires canadiennes», *Éducation et francophonie*, 18 (2,), 5-17.

Bernard, Roger (1988), *De Québécois à Ontarois. La communauté franco-ontarienne*, Hearst (Ontario), Le Nordir.

Bernstein, B.B. (1972), «A sociolinguistic approach to socialization; with some reference to educability», in J.J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 465-497.

Bertrand, Gérard (1990), «Deux poids, deux mesures?», *Le Droit* (Ottawa), 24 mars 1990, 3.

Bibeau, Gilles (1989), «Les contextes pédagogiques et politiques de l'enseignement-apprentissage des langues secondes», *Bulletin de l'ACLA*, 12 (2), 29-43.

Bibeau, Gilles (1982), *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*, Montréal, Guérin.

Bochner, Stephen (1982), *Cultures in contact. Studies in cross-cultural interaction*, New York, Pergamon Press.

Boissonneault, J., B. Cazabon, R. Lortie et M. Mainville (1993), «Le projet de l'amélioration de l'enseignement (PAE): le cas de l'école Saint-Joseph à Espanola», dans L.-G. Bordeleau (dir.), *Libérer la recherche en éducation. Travaux et recherches*, t. 2, Vanier, CFORP, 429-437.

Boisvert, Jean (1990), *Programme d'éducation interculturelle au 2e cycle du secondaire: expérience vécue en 1989-90, à l'école secondaire Sophie-Barat, de la C.É.C.M.*, Texte du séminaire présenté au 4e colloque national du C.C.E.M.I., 22-24 novembre 1990, Ottawa.

Bordeleau, Louis-Gabriel, Pierre Calvé, Lionel Desjarlais, et Jean Séguin (1988), *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion*, (s.l.), Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Bordeleau, Louis-Gabriel, R. Lallier et A. Lalonde (1980), *Les écoles secondaires de langue française en Ontario: dix ans après*, Toronto, Ministère de l'Éducation.

Boudon, Raymond (1973), *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Bourdieu, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1977), «L'économie des échanges linguistiques», *Langue française*, 34, 17-34.

Bourhis, R.Y. et al. (1979), «Psychological distinctiveness: language divergence in Belgium», H. Giles & R.N. St. Clair (eds.), *Language and social psychology*, Oxford, Blackwell, 158-185.

Bransford, John D. et Nancy J. Vye (1989), «A perspective on cognitive research and its implications for instruction», in Lauren B. Resnick (ed.), *Toward the thinking curriculum: current cognitive research (1989 ASCD Yearbook)*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 173-205.

Brassart, D. et al. (1984), *Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école* (Dossier pédagogique no 6), Sèvre, Centre international d'études pédagogiques.

Breton, Raymond, Jeffrey G. Reitz et Victor F. Valentine (1981), *Les frontières culturelles et la cohésion du Canada*, Montréal, L'Institut de recherches politiques.

Byrne, D. (1971), *The attraction paradigm*, New York, Academic Press.

Canada, Secrétariat d'État, Direction de l'évaluation des programmes (Peat, Marwick et Associés en collaboration avec M. Stacey Churchill), *Évaluation du Programme des langues officielles dans l'enseignement, Rapport final*, Ottawa, Secrétariat d'État, mai 1987.

Cardinet, Jean (1979), «L'élargissement de l'évaluation», *Bildungs Forschung and Bildungspraxis, Éducation et Recherche*, 1, Johrgang, Helf 1, 15-32.

Carrier-Fraser, Mariette (1988), «Gestion de l'enseignement en langue minoritaire», *Education Canada*, 28 (2), 20-25.

Cassirer, Ernst et al. (1969), *Essais sur le langage : textes*, Paris, Éditions de Minuit.

Castonguay, Charles (1979), «Exogamie et anglicisation chez les minorités canadiennes-françaises», *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 16 (1), 21-31.

Cazabon, Benoît (1992), «L'interculturel et le respect des différences», *Francophonie d'Amérique*, 2, 73-86.

Cazabon, Benoît (1991), «La langue du jeune Franco-Ontarien: du symptôme à la cause», *Actes du colloque Regards sur le jeune Franco-Ontarien*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 43-50.

Cazabon, Benoît (1990), «L'idéologie comme source de connaissance», Revue du Nouvel-Ontario, 11, 15-32.

Cazabon, Benoît (1989a), *Les approches pédagogiques. Module de formation*, PÉPO, Timmins, Centre de formation continue.

Cazabon, Benoît (1989b), «L'aménagement linguistique au sein des écoles françaises de l'Ontario: un cas de transition difficile», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8 (2), 253-283.

Cazabon, Benoît (1988), «La culture de l'évaluation et les tests d'admission dans les universités canadiennes», *Mesure et évaluation en éducation*, 11 (2), 43-57.

Cazabon, Benoît (1986), «Avenir et orientation - Commentaires», *Revue du Nouvel-Ontario*, 8, 151-157.

Cazabon, Benoît (1985), *Mesurer la compétence à la communication en langue maternelle dans des milieux minoritaires* (Thèse de doctorat), Université de Sherbrooke.

Cazabon, Benoît (1984), «La compétence communicative et la possibilité de mesurer la variation», *Revue de l'Université Laurentienne*, 18 (1), 103-112.

Cazabon, Benoît (1983a), «Parler français en Ontario», *Revue du Nouvel-Ontario*, 5, 212-228.

Cazabon, Benoît (1983b), «Évaluation du programme de bourses aux francophones de milieu minoritaire», *Si Que, Revue du Département d'études françaises de l'Université de Moncton*, 6, 26-61.

Cazabon, Benoît (1982), *Rapport pour la mise sur pied de l'Office de la langue française en Ontario*, Sudbury, Institut franco-ontarien.

Cazabon, Benoît (1978), «Peut-on mesurer la langue maternelle? Quelques observations à partir des résultats obtenus au Test BGC-75» dans B. Cazabon (dir.) *Langue maternelle, langue première de communication? Actes du 1er Colloque de l'Institut franco-ontarien*, Sudbury, Institut franco-ontarien, 7-23.

Cazabon, Benoît (1977), «Le test BGC-75 et les résultats obtenus à l'École des sciences de l'éducation», *Bulletin du Centre de recherche en civilisation canadienne-française*, 14, 10-14.

Cazabon, Benoît et Normand Frenette (1980), *Le français parlé en situation minoritaire: l'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française de communautés franco-ontariennes minoritaires, vol. II*, Toronto, Ministère de l'Éducation.

Cazeneuve, Jean et David Victoroff (dir.) (1972), *La Sociologie*, Paris, Gérard & Co. (Dictionnaires du savoir moderne), 3 tomes.

Charmeux, Evelyne (1989), *Le «bon français»... et les autres*, Milan, Éducation.

Churchill, S., S. Quazi et N. Frenette (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO), (Vol. 1: Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire).

Churchill, S., S. Quazi et N. Frenette (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO), (Vol. 2: L'enseignement postsecondaire. Rapport statistique).

BEST COPY AVAILABLE

Cloutier, Renée (1983), «L'école et la culture» dans R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet (dir.), *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal Express, 71-104.

Cobarrubias, Juan (1987), «Models of language planning for minority languages», *Bulletin de l'ACLA*, 9 (2), 47-70.

Commission nationale des parents francophones (1990), *Là où le nombre le justifie*, Saint-Boniface, La Commission.

Cormier, Hector (1987), «L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?», dans *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?* Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, 81-88.

Cros, R.C., J.C. Gardin et F. Lévy (1964), *L'automatisation des recherches documentaires*, Paris, Gauthier-Villars.

Cummins, James (1979a), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependency, the optimum age question and other matters*. Working Paper on Bilingualism 19, Toronto, OISE Press, 197-205.

Cummins, James (1979b), «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», *Review of educational research*, 49 (2), 222-251.

Cummins, James (1978), «Bilingualism and educational development in anglophone and minority francophone groups in Canada», *Interchange*, 9 (4), 40-51.

d'Anglejan, Alison et Diana Masny (1987), «Déterminants socioculturels de l'apprentissage du discours décontextualisé en milieu scolaire: vers un cadre théorique intégré», *Revue québécoise de linguistique*, 16 (2), 145-161.

d'Unrug, Marie-Christine (1974), *Analyse de contenu et acte de parole: de l'énoncé à l'énonciation*, 2e éd., Paris, Jean-Pierre Delarge.

de Certeau, M. (1974), *La culture au pluriel*, Paris, UGE.

de Certeau, M. (1969), *L'étranger ou l'union dans la différence*, Paris, Desclée de Brouwer.

de Sola-Pool, I. (ed.) (1959), *Trends in content analysis*, Urbana, Ill., Illinois Univ. Press.

Dalgalian, Gilbert, Simone Lieutaud et François Weiss (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE International.

Desjarlais, Lionel (1983), *L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens (une étude de cas)*. Toronto, Ministère de l'Éducation.

Deslauriers, Omer (1980), «Les Franco-Ontariens et le pouvoir», dans A. Baudot et al. (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 254-258.

Devereux, Georges (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, trad. franç. de H. Sinaceur, Paris, Flammarion (1re éd. en anglais : 1967).

Erikson-Erik, H. (1972), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, trad. franç. de J. Nass et C. Louis-Combet, Paris, Flammarion (1re éd. en anglais :1968).

Faye, Jean-Pierre (1972), *Théorie du récit: introduction aux langages totalitaires*, Paris, Hermann.

Fishman, Joshua A. (1967), «Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism», *Journal of social issues*, 23 (2), 29-38.

Fitouri, Chadley (1983), *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Forest, Serge et Marie-Christine Poisson (1989), «Les écoles de Montréal: une petite Société des Nations», *Vie pédagogique*, 58, 8-13.

Frenette, Normand et Lise Gauthier (1990), «Luttes idéologiques et cultures institutionnelles en éducation franco-ontarienne», *Revue du Nouvel-Ontario*, 11, 49-67.

Fromm, Erich (1971), *Société aliénée et société saine*, Paris, Courrier du livre.

Gagné, Gilles, Roger Lazure, L. Sprenger-Charolles et F. Ropé (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, t. 1, Cadre conceptuel, Thésaurus et lexique des mots-clés, Bruxelles, De Boeck Université.

Gagnon, Marc (1974), *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada (recherche sur l'établissement d'une échelle d'attitude)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Gallois, Cynthia et al. (1988), «Communication accommodation in inter-cultural encounters», in Young-Yu, Kim and William B. Gudykunst (eds.), *Theories in intercultural communications*, Newbury Park, CA, Sage, International and Intercultural Communication Annual Series, 12, 157-185.

Gauthier, Rhéal (1985), *L'école, un lieu ou un milieu?*, Ottawa, Conseil scolaire d'Ottawa.

Gerbner, George et al. (1969), *The analysis of communication content: development in scientific theories and computer technics*, New York, Wiley.

Gervais, Gaétan (1986), «Le problème des institutions en Ontario français», *Revue du Nouvel-Ontario*, 8, 9-12.

Giles, H. (1973), «Accent mobility: a model and some data», *Anthropological linguistics*, 15, 87-105.

Giles, H. et J.L. Byrne (1982), «An intergroup approach to second language acquisition», *Journal of multilingual and multicultural development*, 3, 17-40.

Giles, H. and P. Johnson (1981), «The role of language in ethnic group relations», dans J.C. Turner and H. Giles (eds.), *Intergroup behaviour*, Oxford, Basil Blackwell,199-243.

Giles, H., R.Y. Bourhis and D.M. Taylor (1977), «Towards a theory of language in ethnic group relations», in H. Giles (ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations*, New York, Academic Press.

Giles, H., D.M. Taylor and R.Y. Bourhis (1973), «Towards a theory of interpersonal accommodation through speech: some Canadian data», *Language in society*, 2, 177-192.

Glaser, Nathan and Daniel P. Moynihan (eds.) (1975), *Ethnicity theory and experience*, Cambridge, Harvard University Press.

Gravel, Robert J. (1988), *Guide méthodologique de la recherche*, 2e éd., Sillery, Presses de l'Université du Québec.

Greeley, Andrew (1971), «The rediscovery of diversity», *Antioch review*, 31 (3), 343-365.

Grenier, Gilles (1989), «Le bilinguisme chez les anglophones et les francophones au Canada», dans *Tendances démolinguistiques et évolution des institutions canadiennes*, Montréal, Association d'études canadiennes, 35-46.

Gudykunst (1985), «The influence of cultural similarity and type of relationship or uncertainty reduction processes», *Communication monographs*, 52, 203-217.

Hall, Edward T. (1979), *Au-delà de la culture*, trad. franç. de M.-H. Hatchuel et F. Graeve, Paris, Éditions du Seuil, (1re éd. en anglais : 1976).

Hamers, Josiane F. et Michel Blanc (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

Hamers, Josiane F. et Denise Deshaies (1982), «Les dimensions de l'identité culturelle chez les jeunes Québécois», dans *Identité culturelle: approches méthodologiques*, Actes du Colloque IDERIC-CIRB tenu à Sophia Antipolis (France) en mai 1981, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 39-76.

Hébrard, P. et R. Mougeon (1975), «La langue parlée le plus souvent entre les parents et les enfants: un facteur crucial dans l'acquisition linguistique de l'enfant dans un milieu bilingue», *Travaux de recherches sur le bilinguisme*/Working papers on bilingualism, 5, 1-38.

Held, J.F. et J. Maucorps (1971), *Je et les autres. Essai sur l'empathie quotidienne*, Paris, Payot.

Heller, Monica (1987a), «L'école de langue française et la collectivité francophone en situation minoritaire», dans *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?* Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, 55-67.

Heller, Monica (1987b), «Language and identity», in U. Ammon, N. Dittamr & K. Mattheier (eds) *Sociolinguistics - an international handbook of language and society*, First Volume., New York, Walter de Gruyter, 780-784.

Heller, Monica (1984), *Francophone, francogène, francophile: changing criteria of inclusion and French ethnic boundaries in Ontario*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Heller, Monica et Laurette Lévy (1990), *Mixed Marriages: Life on the Linguistic Frontier*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Heller, Monica et al. (1986), *La migration et l'immigration francophone en Ontario: leur incidence sur l'éducation, l'assimilation et la mobilité sociale (Document préparé pour l'Étude de la démographie et son incidence sur la politique sociale et économique)* Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Héraud, Guy (1978), «Notion de minorité linguistique», dans *Minorités linguistiques et interventions. Essai de typologie*, Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977, Québec, Presses de l'Université Laval, 15-38.

Herskovits, Melville J. (1972), *Cultural Relativism. Perspectives in Cultural Pluralism*, New York, Random House.

Hord, Shirley M. et al. (1987), *Taking Charge of Change*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Hoshizaki, Warren and Sandra Closson (s.d.), *We're All Special*, Sioux Lookout, Transitional Learning Centre, (Resource Kit).

Houston, Merylie (s.d), *Partners for Children* (Appendices: Teaching E.S.L., Needs Assessment, Policies) (Multicultural Resource Kit), North York, Seneca College of Applied Arts and Technology.

Introduction aux études interculturelles (1980), Ouvrage collectif, Paris, Unesco.

Isambert-Jamati, V. (1970), *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Sociologie contemporaine».

Jacob, Thérèse et Guylène Colpron (1987), «Nos belles histoires ou le conte comme moyen d'apprentissage de la langue seconde dans les classes d'accueil», *Vie pédagogique*, 49, 8-10.

Jacquard, Albert (1984), *Inventer l'homme*, Bruxelles, Éditions complexe, coll. «Le Genre humain».

Jacquard, Albert (1978), *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Paris, Seuil.

Jacques, F. (1982), *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier-Montaigne.

Jean-Baptiste, Jacqueline (1990a), *Biais et stéréotypes, Cahier No 3* (Les cahiers pour la compréhension interculturelle et interraciale), Don Mills, Éditions John Graves Simcoe.

Jean-Baptiste, Jacqueline (1990b), *Jalons pour une éducation aux relations interraciales*, Texte du séminaire présenté au 4e colloque national du C.C.E.M.I., 22-24 novembre 1990, Ottawa.

Joly, Richard (1991), *Quand on prend sa langue pour sa culture*, Québec, Le livre du pays, (ACELF).

Jones, Beau Fly (1987), *Teaching thinking skills: English/language arts*, Washington, D.C., National Education Association.

Juteau-Lee, Danielle et Jean Lapointe (1980), «Identité culturelle et identité structurelle dans l'Ontario francophone: analyse d'une transition», dans A. Baudot et al. (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 60-71.

Kandel, L. (1972), «Réflexions sur l'usage de l'entretien, notamment non directif, et sur les études d'opinion», *Épistémologie sociologique*, 13.

Kreitler, H. and S. Kreitler (1982), «The theory of cognitive orientation: widening the scope of behavior prediction», in B. Maher and W. Maher (eds.), *Progress in experimental personality research*, 11, New York, Academic Press.

Kreitler, H. and S. Kreitler (1976), *Cognitive orientation and behavior*, New York, Springer.

Kreitler, H. and S. Kreitler (1972), «The model of cognitive orientation: towards a theory of human behavior», *British journal of psychology*, 63, 9-30.

Kuhn, Thomas S. (1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, (trad. 1983).

Labarrière, P.J. (1982), *Le discours de l'altérité*, Paris, Presses universitaires de France.

Laflamme, Simon et Donald Dennie (1990), *L'ambition démesurée*, Sudbury, Institut franco-ontarien et Prise de Parole.

Laflamme, Simon et Jacques Berger (1988), «Compétence linguistique et environnement social», *Revue canadienne des langues vivantes*, 44 (4), 619-638.

Laing, R. D. (1971), *Soi et les autres*, Paris, Gallimard.

Lallier, R., A. Lalonde et L.-G. Bordeleau (1980), *Les écoles secondaires de langue française: 10 ans après*, Toronto, Ministère de l'Éducation.

Lambert, W.E., H. Giles et O. Picard (1975), «Language attitudes in a French-American community», *International journal of the sociology of language*, 4, 127-152.

Lambert, W.E. et G. R. Tucker (1972), *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*, Rowley, Newbury House.

Landry, Rodrigue (1982), «Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada», *Revue des sciences de l'éducation*, 8 (2), 223-244.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1990), «Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique», *Revue canadienne des langues vivantes*, 46 (3), 527-553.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1985), «Choix de la langue d'enseignement: une analyse chez des parents francophones en milieu bilingue soustractif», *Revue canadienne des langues vivantes*, 41 (3), 480-500.

Leclerc, Jacques (1986), *Langue et société*, Laval, Mondia Éditeurs.

Lefèbvre, H. (1970), *Le manifeste différencialiste*, Paris, Gallimard.

Lentz, François (1988a), «L'enseignement/apprentissage du français langue maternelle en milieu minoritaire : de quelques enjeux pédagogiques», *Contact*, 7, (1), 7-11.

Lentz, François (1988b), «Le français langue maternelle en milieu minoritaire», *Education Canada*, 28 (4) 24-27.

Lentz, François (1986), «L'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle au Manitoba: quelques points de repère», *Vie pédagogique*, 45, 14-16, 33.

Levasseur-Ouimet, France et Frank McMahon (1988), «La culture et la langue», *Contact*, 7 (1), 3-5, 13.

Lévi-Strauss, C. (dir.) (1977), *L'identité*, Paris, Grasset.

Lévy, F. (1967), «Quelques analyses de contenu», *Bulletin du C.E.R.P.*, 16.

Linton, R. (1967), *Le fondement culturel de la personnalité*, trad. franç. de A. Lyotard, Paris, Dunod, (1re éd. anglaise : 1945).

Longboat, Dianne (199?), *Aboriginal Health Professions Program (program submission 1991-1992)*, Toronto, University of Toronto.

Mackey, William Francis (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Éditions Klincksieck.

Malinowski, B. (1968), *Une théorie scientifique de la culture*, trad. franç. de P. Clinquart, Paris, Maspéro, (1re éd. en anglais : 1960).

Mannoni, O. (1962), «Le besoin d'interpréter», *Temps Modernes*, 17 (190), 1347-1368.

Maucorps, P.H. (1967), «Le concept opératoire d'empathie et la connaissance d'autrui», dans *Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Anthropos, 155-196.

Mawhinney, Hanne B. (1990), *Taking charge of educational governance: The Franco-Ontarian experience*, Paper presented at 4th National conference on multicultural, intercultural and race relations education, November 22-24, 1990, Ottawa.

McGregor, Josette (1990), *The effect of role playing and anti-racist teaching on student racial prejudice: a meta-analysis of research*, Paper presented at the 18th Annual conference of the Canadian Society for the Study of Education, University of Victoria, June 3, 1990.

McMahon, Frank et France Levasseur-Ouimet (s.d.), *S'approprier ses réalités culturelles*, Edmonton, University of Alberta.

Mead, George H. (1934), *Mind, self, and society*, Chicago, University of Chicago Press.

Miles, Matthew B. and A. Michael Huberman (1984), *Qualitative Data Analysis*, London, Sage Publications.

Milner, J. (1973), «Éléments pour une théorie de l'interrogation», *Communications*, 20.

Moscovici, S. (1972) (dir.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse.

Moscovici, S. et P. Henry (1968), «Problèmes de l'analyse de contenu», *Langages*, 11.

Mougeon, Raymond (1984), *Mixed marriages and the assimilation of French Canadians into Canada's English-speaking majority*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO).

Mougeon, Raymond (1980), «Le maintien du français en Ontario», dans A. Baudot et al. (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 41-50.

Mougeon, R. et M. Lambert-Drache (1988), *Classe sociale et variation linguistique en milieu minoritaire bilingue: rapport final*, Toronto, Centre de recherche en éducation franco-ontarienne (IÉPO).

Mougeon, R., M. Heller, E. Beniak et M. Canale (1984), «Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire: le cas des Franco-Ontariens», *Revue canadienne des langues vivantes*, 41 (2), 315-335.

Mougeon, Raymond et Michael Canale (1978), «Assimilation linguistique des jeunes Franco-Ontariens», dans *À partir de quand la langue maternelle n'est-elle plus la langue première de communication?*, Actes de Colloque no. 1, 1er février 1978, Sudbury, Institut franco-ontarien, 23-38.

Mougeon, Raymond, Michael Canale et Monique Bélanger (1978), «Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens», *Revue canadienne des langues vivantes*, 34 (3), 381-394.

Mougeon, Raymond, Monique Bélanger et Michael Canale (1977), «Facteurs sociaux influençant l'acquisition du français par les jeunes Franco-Ontariens», *CSSE News*, 3 (8).

Ogbu, John U. (1974), *The next generation. An ethnography of education in an urban neighborhood*, New York, Academic Press.

Ontario. Ministère de l'éducation et de la formation (1987), *Programme-cadre de français. Cycles intermédiaire et supérieur et cours pré-universitaire de l'Ontario*, Toronto, Ministère de l'Éducation.

Oriol, Michel et Marie-Antoinette Hily (1982), «L'identité, signifiants et dimensions», dans *Identité culturelle: approches méthodologiques*, Actes du Colloque IDERIC-CIRB tenu à Sophia Antipolis (France) en mai 1981, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 149-159.

Pagé, Michel (1990), *L'éducation pour une société multi-culturelle*, Texte du séminaire présenté au 4e Colloque national du C.C.E.M.I., 22-24 novembre 1990, Ottawa.

Porcher, L. (1976), *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Rapport sur la situation des écoles secondaires de langue française en Ontario, (1988), Ottawa, Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens.

Ross, J.A. (1979), «Language and the mobilization of ethnic identity», in H. Giles and B. Saint-Jacques (eds.) *Language and ethnic relations*, Oxford, Pergamon, 1-13.

Le savoir et le faire. Relations interculturelles et développement (1975), Ouvrage collectif, Cahiers de l'Institut d'Études du Développement, IUED, Genève, Presses universitaires de France.

Schneiderman (1976), «An examination of the ethnic and linguistic attitudes of bilingual children», *ITL Review of applied linguistics*, 33, 59-72.

Schneuwly, Bernard (1990), «Diversifier l'enseignement du français écrit», dans *Actes du IVe Colloque international de didactique du français langue maternelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Selinker, L. (1972), «Interlanguage», *International review of applied linguistics*, 10, 209-231.

Sherif, Muzafer (1936), *The psychology of social norms*, New York, Harper.

Smolicz, J.J. (1982), «Valeurs fondamentales et identité culturelle», *Identités culturelles: approches méthodologiques*, dans Actes du Colloque IDERIC-CIRB tenu à Sophia Antipolis (France) en mai 1981, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 134-148.

Spradley, James P. and David W. McCurdy (1972), *The cultural experience – ethnography in complex society*, Chicago, Science Research Associates, Inc.

Swain, Merrill (1983), «Bilingualism without tears», *in* Mark A. Clark and Jean Handscombe (eds), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching*, Washington, D.C., TESOL, 35-46.

Tajfel, H. (1978), *The social psychology of minorities*, London, Minority Rights Group.

Tajfel, H. (1974), «Social identity and intergroup behaviour», *Social science information*, 13, 65-93.

Tardif, Claudette (1990), «L'identité socioculturelle de l'élève francophone en milieu minoritaire: un portrait d'assimilation», *Éducation et francophonie*, 18 (2), 18-22.

Tarrab, Elca (1987), «Le développement du langage à l'école dans un milieu minoritaire», dans *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, 91-98.

Taylor, D.M. and H. Giles (1979), «At the crossroads of research into language and ethnic relations» dans H. Giles and B. Saint-Jacques (eds.), *Language and ethnic relations*, Oxford, Pergamon, 231-241.

Théberge, Raymond, Stephen Carey et Sylvie Desjardins (1990), *Le développement langagier et les garderies francophones en milieu minoritaire*, Saint-Boniface (Man.), Centre de recherche, Collège universitaire de Saint-Boniface.

Thévenin, A. (1980), *Enseigner les différences*, Paris-Montréal, Éd. Études vivantes.

Todorov, T. (1982), *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris, Seuil.

Toresse, Bernard (1975), *La nouvelle pédagogie du français*, t.1 « Les activités de communication», Paris, O.C.D.L.

Toulmin, Stephen E. (1958), *The uses of argument*, Cambridge, Cambridge University Press.

Trottier, Claude R. (1983), «Le processus de socialisation à l'école», dans R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet, (éd.) *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal Express, 71-86.

Tucker, Richard G. (1984), «The future of language policy in education», *in* Stan Shapson and Vincent D'Oyley (ed.) *Bilingual and multicultural education: Canadian perspectives*, (Multilingual Matters 15), Clevedon, Bank House, 143-153.

Unesco (1983), *Vivre dans deux cultures* : la condition socio-culturelle des travailleurs migrants et de leurs familles, Ouvrage collectif, Paris, Unesco.

Vallee, Frank G. and Normand Shulman (1969), «The Viability of French Groupings Outside Quebec», in Mason Wade (ed.), *Regionalism in the Canadian Community 1867-1967*, Toronto, University of Toronto Press, 83-99.

Wagner, Roy (1975), *The invention of culture*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc.

Wallace, Anthony F.C. (1970), *Culture and personality*, 2nd ed., New York, Random House.

Zarate, Geneviève (1989), «L'interculturel, un concept à définir» *Bulletin de l'ACLA*, 1 (2), 7-14.

Zazzo, B. (1972), *Psychologie différentielle de l'adolescence*, Paris, Presses universitaires de France.

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

I. Généralités

Abou, S. (1981), *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Éd. Anthropos.

Allport, Gordon W. (1970), *Structure et développement de la personnalité*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Trad. française de M.-G. Brouihlet et P. Muller.

Allport, Gordon W. (1954), *The nature of prejudice*, Cambridge, MA, Addison-Wesley Press.

Bertrand, Gérard, «Deux poids, deux mesures?», *Le Droit* (Ottawa), 24 mars 1990, 3.

Bibeau, Gilles (1982), *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*, Montréal, Guérin.

Cardinet, Jean (1979), «L'élargissement de l'évaluation», *Bildungs Forschung and Bildungspraxis, Éducation et Recherche*, 1, Johrgang, Helf 1, 15-32.

Cazeneuve, Jean et David Victoroff (dir.) (1972), *La Sociologie*, Paris, Gérard & Co. (Dictionnaires du savoir moderne), 3 tomes.

Devereux, Georges (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, trad. franç. de H. Sinaceur, Paris, Flammarion (1re éd. en anglais : 1967).

Faye, Jean-Pierre (1972), *Théorie du récit: introduction aux langages totalitaires*, Paris, Hermann.

Fitouri, Chadly (1983), *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Hall, Edward T. (1979), *Au-delà de la culture*, trad. franç. de M.-H. Hatchuel et F. Graeve, Paris, Éditions du Seuil, (1re éd. en anglais : 1976).

Hamers, Josiane F. et Michel Blanc (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

Herskovits, Melville J. (1972), *Cultural Relativism. Perspectives in Cultural Pluralism*, New York, Random House.

Hord, Shirley M. et al. (1987), *Taking Charge of Change*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Introduction aux études interculturelles (1980), Ouvrage collectif, Paris, Unesco.

Isambert-Jamati, V. (1970), *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Sociologie contemporaine».

Jacquard, Albert (1984), *Inventer l'homme*, Bruxelles, Éditions complexe, coll. «Le Genre humain».

Leclerc, Jacques (1986), *Langue et société*, Laval, Mondia Éditeurs.

Linton, R. (1967), *Le fondement culturel de la personnalité*, trad. franç. de A. Lyotard, Paris, Dunod, (1re éd. anglaise : 1945).

Mackey, William Francis (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Éditions Klincksieck.

Moscovici, S. (1972) (dir.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse.

Le savoir et le faire. Relations interculturelles et développement (1975), Ouvrage collectif, Cahiers de l'Institut d'Études du Développement, IUED, Genève, Presses universitaires de France.

Zarate, Geneviève (1989), «L'interculturel, un concept à définir», *Bulletin de l'ACLA*, 1 (2), 7-14.

II. Approches conceptuelles

A. Théories cognitives

Bransford, John D. et Nancy J. Vye (1989), «A perspective on cognitive research and its implications for instruction», in 2 Lauren B. Resnick (ed.), *Toward the thinking curriculum: current cognitive research (1989 ASCD Yearbook)*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 173-205.

Cummins, James (1978), «Bilingualism and educational development in anglophone and minority francophone groups in Canada», *Interchange*, 9 (4), 40-51.

Kreitler, H. and S. Kreitler (1982), «The theory of cognitive orientation: widening the scope of behavior prediction», in Maher B. and W. Maher (eds.), *Progress in experimental personality research*, 11, New York, Academic Press.

Kreitler, H. and S. Kreitler (1976), *Cognitive orientation and behavior*, New York, Springer.

Kreitler, H. and S. Kreitler (1972), «The model of cognitive orientation: towards a theory of human behavior», *British journal of psychology*, 63, 9-30.

B. Théories de l'apprentissage

Allen, J.P.B. (1979), *The three-level curriculum model for language education*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

d'Anglejan, Alison et Diana Masny (1987), «Déterminants socioculturels de l'apprentissage du discours décontextualisé en milieu scolaire: vers un cadre théorique intégré», *Revue québécoise de linguistique*, 16 (2), 145-161.

Allport, Gordon W. (1970), *Structure et développement de la personnalité*, trad. franç. de M.G. Brouihlet et P. Muller, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Giles, H. et J.L. Byrne (1982), «An intergroup approach to second language acquisition», *Journal of multilingual and multicultural development*, 3, 17-40.

Swain, Merrill (1983), «Bilingualism without tears», *in* Mark A. Clark and Jean Handscombe (eds), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching*, Washington, D.C., TESOL, 35-46.

C. Théories de la socialisation

Ansart, Pierre (1977), *Idéologies, conflits et pouvoirs*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Sociologie d'aujourd'hui».

Banton, M. (1971), *Sociologie des relations raciales*, Paris, Payot, trad. franç. de M. Matignon.

Bastide, R. (1960), «Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs oeuvres», dans G. Gurvitch (dir.), *Traité de sociologie*, t. 2, Paris, Presses universitaires de France, 315-330.

Bastide, R. (1970), *Le prochain et le lointain*, Paris, Cujas.

Berger C. et J.J. Bradac (1982), *Language and social knowledge*, London, Edward Arnold.

Bernard, Roger (1988), *De Québécois à Ontarois. La communauté franco-ontarienne*, Hearst, Le Nordir.

Bernstein, B.B. (1972), «A sociolinguistic approach to socialization; with some reference to educability», in J.J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 465-497.

Boudon, Raymond (1973), *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

Fishman, Joshua A. (1967), «Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism», *Journal of social issues*, 23 (2), 29-38.

Giles, H. (1973), «Accent mobility: a model and some data», *Anthropological linguistics*, 15, 87-105.

Giles, H., D.M. Taylor and R.Y. Bourhis (1973), «Towards a theory of interpersonal accommodation through speech: some canadian data», *Language in society*, 2, 177-192.

Greeley, Andrew (1971), «The rediscovery of diversity», *Antioch review*, 31 (3), 343-365.

Held, J.F. et J. Maucorps (1971), *Je et les autres. Essai sur l'empathie quotidienne*, Paris, Payot.

Heller, Monica (1987a), «L'école de langue française et la collectivité francophone en situation minoritaire», dans *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?* Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, 55-67.

Lambert, W.E., H. Giles and O. Picard (1975), «Language attitudes in a French-American community», *International journal of the sociology of language*, 4, 127-152.

Maucorps, P.H. (1967), «Le concept opératoire d'empathie et la connaissance d'autrui», dans *Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Anthropos, 155-196.

Moscovici, S. (dir.) (1972), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse.

Trottier, Claude R. (1983), «Le processus de socialisation à l'école», dans R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet (éd.), *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal Express, 71-86.

Wallace, Anthony F.C. (1970), *Culture and personality*, 2nd ed., New York, Random House.

Zazzo, B. (1972), *Psychologie différentielle de l'adolescence*, Paris, Presses universitaires de France.

D. Théories de l'acculturation

Abdallah-Pretceille, Martine (1990), *Vers une pédagogie interculturelle*, 2e éd., Paris, Institut national de recherche pédagogique.

Breton, Raymond, Jeffrey G. Reitz et Victor F. Valentine (1981), *Les frontières culturelles et la cohésion du Canada*, Montréal, L'Institut de recherches politiques.

de Certeau, M. (1974), *La culture du pluriel*, Paris, UGE.

de Certeau, M. (1969), *L'étranger ou l'union dans la différence*, Paris, Desclée de Brouwer.

Glaser, Nathan and Daniel P. Moynihan (eds.) (1975), *Ethnicity theory and experience*, Cambridge, Harvard University Press.

Hall, Edward T. (1979), *Au-delà de la culture*, trad. franç. de M.-H. Hatchuel et F. Graeve, Paris, Éditions du Seuil, (1re éd. en anglais : 1976).

Jacquard, A. (1978), *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Paris, Seuil.

Jacques, F. (1982), *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier-Montaigne.

Lefèbvre, H. (1970), *Le manifeste différencialiste*, Paris, Gallimard.

Linton, R. (1967), *Le fondement culturel de la personnalité*, trad. franç. de A. Lyotard, Paris, Dunod, (1re éd. anglaise : 1945).

Malinowski, B. (1968), *Une théorie scientifique de la culture*, trad. franç. de P. Clinquart, Paris, Maspéro, (1re éd. en anglais : 1960).

Spradley, James P. et David W. McCurdy (1972), *The Cultural Experience - Ethnography in Complex Society*, Chicago, Science Research Associates, Inc.

Todorov, T. (1982), *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris, Seuil.

Unesco (1983), *Vivre dans deux cultures* : la condition socio-culturelle des travailleurs migrants et de leurs familles, Ouvrage collectif, Paris, Unesco.

Wagner, Roy (1975), *The Invention of culture*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc.

III. Identité sociale et sentiment d'appartenance

Aellen, Carol et Wallace E. Lambert (1969), «Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage», *Revue canadienne des sciences du comportement*, 1 (2), 69-86.

Allard, Réal et Rodrigue Landry (1987), «Étude des relations entre les croyances envers la vitalité ethnolinguistique et le comportement langagier en milieu minoritaire francophone», dans Raymond Théberge et Jean Lafontant (dir.), *Demain, la francophonie en milieu minoritaire?*, Saint-Boniface, Centre de recherche du Collège Saint-Boniface, 15-41.

Allard, Réal et Rodrigue Landry (1986), «Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system», *Journal of multilingual and multicultural development*, 7 (1), 1-12.

Benoist, Jean (1980), «L'anthropologue et l'identité culturelle», dans A. Baudot et al. (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 14-20.

Berger C. (1979), «Beyond initial interaction: uncertainty, understanding and development of interpersonal relationships», H. Giles and R.N. St. Clair (eds.), *Language and social psychology*, Oxford, Blackwell, 122-144.

Bernard, Roger (1990), «La situation linguistique des jeunes francophones dans les communautés minoritaires canadiennes», *Éducation et francophonie*, 18 (2), 5-17.

Bochner, Stephen (1982), *Cultures in contact. Studies in cross-cultural interaction*, New York, Pergamon Press.

Breton, Raymond, Jeffrey G. Reitz et Victor F. Valentine (1981), *Les frontières culturelles et la cohésion du Canada*, Montréal, L'Institut de recherches politiques.

Cazabon, Benoît (1992), «L'interculturel et le respect des différences», *Francophonie d'Amérique*, 2, 73-86.

Cormier, Hector (1987), «L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire? dans *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, 81-88.

Deslauriers, Omer (1980), «Les Franco-Ontariens et le pouvoir», dans A. Baudot et al. (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 254-258.

Erikson-Erik, H. (1972), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, trad. franç. de J. Nass et C. Louis-Combet, Paris, Flammarion (1re éd. en anglais :1968).

Fishman, Joshua A. (1967), «Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism», *Journal of social issues*, 23 (2), 29-38.

Gagnon, Marc (1974), *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada (recherche sur l'établissement d'une échelle d'attitude)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Gallois, Cynthia et al. (1988), «Communication accommodation in inter-cultural encounters», in Young-Yu, Kim and William B. Gudykunst (eds.), *Theories in intercultural communications*, Newbury Park, CA, Sage, International and Intercultural Communication Annual Series, 12, 157-185.

Gauthier, Rhéal (1985), *L'école, un lieu ou un milieu?* Ottawa, Conseil scolaire d'Ottawa.

Gudykunst (1985), «The influence of cultural similarity and type of relationship or uncertainty reduction processes», *Communication monographs*, 52, 203-217.

Hamers, Josiane F. et Denise Deshaies (1982), «Les dimensions de l'identité culturelle chez les jeunes Québécois», dans *Identité culturelle: approches méthodologiques*, Actes du Colloque IDERIC-CIRB tenu à Sophia Antipolis (France) en mai 1981, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 39-76.

Heller, Monica (1987a), «L'école de langue française et la collectivité francophone en situation minoritaire», dans *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, 55-67.

Heller, Monica (1987b), «Language and identity», in U. Ammon, N. Dittamr & K. Mattheier (eds) *Sociolinguistics - an international handbook of language and society*, First Volume., New York, Walter de Gruyter, 780-784.

Heller, Monica (1984), *Francophone, francogène, francophile: changing criteria of inclusion and French ethnic boundaries in Ontario*, Toronto, The Ontario Institute for the Studies in Education.

Joly, Richard (1991), *Quand on prend sa langue pour sa culture*, Québec, Le livre du pays, (ACELF).

Juteau-Lee, Danielle et Jean Lapointe (1980), «Identité culturelle et identité structurelle dans l'Ontario francophone: analyse d'une transition», dans A. Baudot et al. (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 60-71.

Labarrière, P.J. (1982), *Le discours de l'altérité*, Paris, Presses universitaires de France.

Laflamme, Simon et Jacques Berger (1988), «Compétence linguistique et environnement social», *La Revue canadienne des langues vivantes*, 44 (4), 619-638.

Laing, R. D. (1971), *Soi et les autres*, Paris, Gallimard.

Landry, Rodrigue (1982), «Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada», *Revue des sciences de l'éducation*, 8 (2), 223-244.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1990), «Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique», *La Revue canadienne des langues vivantes*, 46 (3), 527-553.

Levasseur-Ouimet, France et Frank McMahon (1988), «La culture et la langue», *Contact*, 7 (1), 3-5, 13.

Lévi-Strauss, C. (dir.) (1977), *L'identité*, Paris, Grasset.

Oriol, Michel et Marie-Antoinette Hily (1982), «L'identité, signifiants et dimensions», dans *Identité culturelle: approches méthodologiques*, Actes du Colloque IDERIC-CIRB tenu à Sophia Antipolis (France) en mai 1981, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 149-159.

Smolicz, J.J. (1982), «Valeurs fondamentales et identité culturelle», dans *Identités culturelles: approches méthodologiques*, Actes du Colloque IDERIC-CIRB tenu à Sophia Antipolis (France) en mai 1981, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 134-148.

Tardif, Claudette (1990), «L'identité socio-culturelle de l'élève francophone en milieu minoritaire: un portrait d'assimilation», *Éducation et francophonie*, 18 (2), 18-22.

Wagner, Roy (1975), *The Invention of Culture*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc.

IV. Typologies de minorités linguistiques

Benoist, Jean (1980), «L'anthropologue et l'identité culturelle», dans A. Baudot et al. (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 14-20.

Cobarrubias, Juan (1987), «Models of language planning for minority languages», *Bulletin de l'ACLA*, 9 (2), 47-70.

Héraud, Guy (1978), «Notion de minorité linguistique», dans *Minorités linguistiques et interventions. Essai de typologie*, Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977, Québec, Presses de l'Université Laval, 15-38.

Ogbu, John U. (1974), *The next generation. An ethnography of education in an urban neighborhood*, New York, Academic Press.

Ross, J.A. (1979), «Language and the mobilization of ethnic identity», in H. Giles and B. Saint-Jacques (eds.) *Language and ethnic relations*, Oxford, Pergamon, 1-13.

V. Approches, pratiques et interventions pédagogiques

Audet, C-H (1983), «L'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire: conditionnements et approches pédagogiques», *Si Que*, Revue du Département d'études françaises de l'Université de Moncton, 6, 5-25.

Berger, Jacques et Simon Laflamme (1990), «Réflexions sur le système d'éducation», *Le Voyageur* (Sudbury), le 6 juin 1990, B5.

Bibeau, Gilles (1989), «Les contextes pédagogiques et politiques de l'enseignement-apprentissage des langues secondes», *Bulletin de l'ACLA*, 12 (2), 29-43.

Bourdieu, P. (1977), «L'économie des échanges linguistiques», *Langue française*, 34, 17-34.

Brassart, D. et al. (1984), *Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école* (Dossier pédagogique, no 6), Sèvre, Centre international d'études pédagogiques.

Cazabon, Benoît (1989a), *Les approches pédagogiques. Module de formation*, PÉPO, Timmins, Centre de formation continue.

Cazabon, Benoît (1989b), «L'aménagement linguistique au sein des écoles française de l'Ontario: un cas de transition difficile», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8 (2), 253-283.

Cazabon, Benoît (1988), «La culture de l'évaluation et les tests d'admission dans les universités canadiennes», *Mesure et évaluation en éducation*, 11 (2), 43-57.

Cazabon, Benoît (1985), *Mesurer la compétence à la communication en langue maternelle dans des milieux minoritaires* (Thèse de doctorat), Université de Sherbrooke.

Cazabon, Benoît (1984), «La compétence communicative et la possibilité de mesurer la variation», *Revue de l'Université Laurentienne*, 18 (1), 103-112.

Charmeux, Evelyne (1989), *Le «bon français» et les autres*, Milan, Éducation.

Churchill, S., S. Quazi et N. Frenette (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO), (Vol. 1: Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire).

Churchill, S., S. Quazi et N. Frenette (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO), (Vol. 2: L'enseignement postsecondaire. Rapport statistique).

Dalgalian, Gilbert, Simone Lieutaud et François Weiss (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE International.

Forest, Serge et Marie-Christine Poisson (1989), «Les écoles de Montréal. Une petite Société des Nations», *Vie pédagogique*, 58, 8-13.

Heller, Monica, et al. (1986), *La migration et l'immigration francophone en Ontario: leur incidence sur l'éducation, l'assimilation et la mobilité sociale* (Document préparé pour l'Étude de la démographie et son incidence sur la politique sociale et économique), Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Hoshizaki, Warren et Sandra Closson (s.d.), *We're All Special*, Sioux Lookout, Transitional Learning Centre (Resource Kit).

Houston, Merylie (s.d), *Partners for Children* (Appendices: Teaching E.S.L., Needs Assessment, Policies) (Multicultural Resource Kit), North York, Seneca College of Applied Arts and Technology.

Jacob, Thérèse et Guylène Colpron (1987), «Nos belles histoires ou le conte comme moyen d'apprentissage de la langue seconde dans les classes d'accueil», *Vie pédagogique*, 49, 8-10.

Jean-Baptiste, Jacqueline (1990a), *Biais et stéréotypes, Cahier No 3* (Les cahiers pour la compréhension interculturelle et interraciale), Don Mills, Éditions John Graves Simcoe.

Jean-Baptiste, Jacqueline (1990b), *Jalons pour une éducation aux relations interraciales*, Texte du séminaire présenté au 4e colloque national du C.C.E.M.I., 22-24 novembre 1990, Ottawa.

Jones, Beau Fly (1987), *Teaching thinking skills: English/language arts*, Washington, D.C., National Education Association.

Lentz, François (1988a), «L'enseignement/apprentissage du français langue maternelle en milieu minoritaire: de quelques enjeux pédagogiques», *Contact*, 7 (1), 7-11.

Lentz, François (1988b), «Le français langue maternelle en milieu minoritaire», *Education Canada*, 28 (4) 24-27.

Longboat, Dianne (199?), *Aboriginal Health Professions Program* (program submission 1991-1992), Toronto, University of Toronto.

BEST COPY AVAILABLE

McGregor, Josette (1990), *The effect of role playing and anti-racist teaching on student racial prejudice: a meta-analysis of research*, Paper presented at the 18th Annual conference of the Canadian Society for the Study of Education, University of Victoria, June 3, 1990.

McMahon, Frank et France Levassseur-Ouimet (s.d.), *S'approprier ses réalités culturelles*, Edmonton, University of Alberta.

Porcher, L. (1976), *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Schneuwly, Bernard (1990), «Diversifier l'enseignement du français écrit», dans *Actes du 4e Colloque international de didactique du français langue maternelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Thévenin, A. (1980), *Enseigner les différences*, Paris-Montréal, Études vivantes.

Toresse, Bernard (1975), *La nouvelle pédagogie du français* ,t. I, «Les activités de communication», Paris, O.C.D.L.

Zarate, Geneviève (1989), «L'interculturel, un concept à définir», *Bulletin de l'ACLA*, 1 (2), 7-14.

VI. Aménagement linguistique

Bernard, Roger (1990), «La situation linguistique des jeunes francophones dans les communautés minoritaires canadiennes», *Éducation et francophonie*, 18 (2), 5-17

Carrier-Fraser, Mariette (1988), «Gestion de l'enseignement en langue minoritaire», *Education Canada*, 28 (2) 20-25.

Cazabon, Benoît (1989b), «L'aménagement linguistique au sein des écoles française de l'Ontario: un cas de transition difficile», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8 (2), 253-283.

Cazabon, Benoît (1986), «Avenir et orientation - Commentaires», *Revue du Nouvel-Ontario*, 8, 151-157.

Cazabon, Benoît (1983a), «Parler français en Ontario», *Revue du Nouvel-Ontario*, 5, 212-228.

Cazabon, Benoît (1982), *Rapport pour la mise sur pied de l'Office de la langue française en Ontario*, Sudbury, Institut franco-ontarien.

Frenette, Normand et Lise Gauthier (1990), «Luttes idéologiques et cultures institutionnelles en éducation franco-ontarienne», *Revue du Nouvel-Ontario*, 11, 49-67.

Gauthier, Rhéal (1985), *L'école, un lieu ou un milieu?*, Ottawa, Conseil scolaire d'Ottawa.

Gervais, Gaétan (1986), «Le problème des institutions en Ontario français», *Revue du Nouvel-Ontario*, 8, 9-12.

Lentz, François (1988a), «L'enseignement/apprentissage du français langue maternelle en milieu minoritaire; de quelques enjeux pédagogiques», *Contact*, 7 (1), 7-11.

Lentz, François (1986), «L'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle au Manitoba: quelques points de repère», *Vie pédagogique*, 45, 14-16, 33.

Levasseur-Ouimet, France et Frank McMahon (1988), «La culture et la langue», *Contact*, 7 (1), 3-5, 13.

Mawhinney, Hanne B. (1990), *Taking charge of educational governance: The Franco-Ontarian experience*, Paper presented at 4th National conference on multicultural, intercultural and race relations education, November 22-24, 1990, Ottawa.

Pagé, Michel (1990), *L'éducation pour une société multiculturelle*, Texte du séminaire présenté au 4e Colloque national du C.C.E.M.I., 22-24 novembre 1990, Ottawa.

Tucker, Richard G. (1984), «The future of language policy in education», *in* Stan Shapson and Vincent D'Oyley (ed.) *Bilingual and multicultural education: Canadian perspectives*, (Multilingual Matters 15), Clevedon, Bank House, 143-153.

VII. Études de cas et analyses

Boisvert, Jean (1990), *Programme d'éducation interculturelle au 2e cycle du secondaire: expérience vécue en 1989-90, à l'école secondaire Sophie-Barat, de la C.É.C.M.*, Texte du séminaire présenté au 4e Colloque national du C.C.E.M.I., 22-24 novembre 1990, Ottawa.

Bordeleau, Louis-Gabriel et al. (1988), *L'Éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion*, (s.l.), Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Bordeleau, Louis-Gabriel, R. Lallier et A. Lalonde (1980), *Les écoles secondaires de langue française en Ontario: dix ans après*, Toronto, Ministère de l'Éducation.

Bourhis, R.Y. et al. (1979), «Psychological distinctiveness: language divergence in Belgium», in H. Giles & R.N. St. Clair (eds.), *Language and social psychology*, Oxford, Blackwell, 158-185.

Cazabon, Benoît (1991), «La langue du jeune Franco-Ontarien: du symptôme à la cause», dans *Actes du colloque Regards sur le jeune Franco-Ontarien*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 43-50.

Cazabon, Benoît (1989b), «L'aménagement linguistique au sein des écoles française de l'Ontario: un cas de transition difficile», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8 (2), 253-283.

Cazabon, Benoît (1983b). «Évaluation du programme de bourses aux francophones de milieu minoritaire», *Si Que*, Revue du Département d'études françaises de l'Université de Moncton, 6, 26-61.

Cazabon, Benoît et Normand Frenette (1980), *Le français parlé en situation minoritaire: l'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires*, vol. II, Toronto, Ministère de l'Éducation.

Churchill, S., S. Quazi et N. Frenette (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO), (Vol. 1: Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire).

Churchill, S., S. Quazi et N. Frenette (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO), (Vol. 2: L'enseignement postsecondaire. Rapport statistique).

Desjarlais, Lionel (1983), *L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens (une étude de cas)*, Ministère de l'Éducation.

Heller, Monica and Laurette Lévy (1990), *Mixed marriages: life on the linguistic frontier*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.

Heller, Monica (1987a), «L'école de langue française et la collectivité francophone en situation minoritaire», *dans L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, 55-67.

Laflamme, Simon et Donald Dennie (1990), *L'ambition démesurée*, Sudbury, Prise de Parole.

Laflamme, Simon et Jacques Berger (1988), «Compétence linguistique et environnement social», *Revue canadienne des langues vivantes*, 44 (4), 619-638.

Lallier, R., A. Lalonde et L.-G. Bordeleau (1980), *Les écoles secondaires de langue française : 10 ans après*, Toronto, Ministère de l'Éducation.

Mougeon, Raymond et Michael Canale (1978), «Assimilation linguistique des jeunes Franco-Ontariens», dans *A partir de quand la langue maternelle n'est-elle plus la langue première de communication?*, Actes de Colloque no. 1, 1er février 1978, Sudbury, Institut franco-ontarien, 23-38.

Mougeon, R., M. Heller, E. Beniak et M. Canale (1984), «Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire: le cas des Franco-Ontariens», *Revue canadienne des langues vivantes*, 41 (2), 315-335.

Mougeon, R. et M. Lambert-Drache (1988), *Classe sociale et variation linguistique en milieu minoritaire bilingue: rapport final*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IEPO).

Rapport sur la situation des écoles secondaires de langue française en Ontario, (1988), Ottawa, Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens.

Vallee, Frank G. and Normand Shulman (1969), «The Viability of French Groupings Outside Quebec», in Mason Wade (ed.), *Regionalism in the Canadian Community 1867-1967*, Toronto, University of Toronto Press, 83-99.

VIII. Maintien de la langue

Aellen, Carol et Wallace E. Lambert (1969), «Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage», *Revue canadienne des sciences du comportement*, 1 (2), 69-86.

Hébrard, P. et R. Mougeon (1975), «La langue parlée le plus souvent entre les parents et les enfants: un facteur crucial dans l'acquisition linguistique de l'enfant dans un milieu bilingue», *Travaux de recherche sur le bilinguisme/Working papers on bilinguism*, 5, 1-38.

Heller, Monica and Laurette Lévy (1990), *Mixed marriages: life on the linguistic frontier*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.

Laflamme, Simon et Jacques Berger (1988), «Compétence linguistique et environnement social», *Revue canadienne des langues vivantes*, 44 (4), 619-638.

Landry, Rodrigue (1982), «Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada», *Revue des sciences de l'éducation*, 8 (2), 223-244.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1990), «Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique», *Revue canadienne des langues vivantes*, 46 (3), 527-553.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1985), «Choix de la langue d'enseignement: une analyse chez des parents francophones en milieu bilingue soustractif», *Revue canadienne des langues vivantes*, 41 (3), 480-500.

Mougeon, Raymond (1984), *Mixed marriages and the assimilation of French Canadians into Canada's English-speaking majority*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO).

Mougeon, Raymond (1980), «Le maintien du français en Ontario», dans A. Baudot et al. (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 41-50.

Mougeon, R. et M. Lambert-Drache (1988), *Classe sociale et variation linguistique en milieu minoritaire bilingue: rapport final*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO).

Mougeon, R., M. Heller, E. Beniak et M. Canale (1984), «Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire: le cas des Franco-Ontariens», *Revue canadienne des langues vivantes*, 41 (2), 315-335.

Mougeon, Raymond et Michael Canale (1978), «Assimilation linguistique des jeunes Franco-Ontariens», dans *A partir de quand la langue maternelle n'est-elle plus la langue première de communication?*, Actes de Colloque no. 1, février 1978, Sudbury, Institut franco-ontarien, 23-38.

Mougeon, Raymond, Michael Canale et Monique Bélanger (1978), «Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens», *Revue canadienne des langues vivantes*, 34 (3), 381-394.

Mougeon, Raymond, Monique Bélanger et Michael Canale (1977), «Facteurs sociaux influençant l'acquisition du français par les jeunes Franco-Ontariens», *CSSE Newsletter*, 3 (8).

Tarrab, Elca (1987), «Le développement du langage à l'école dans un milieu minoritaire», dans *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, 91-98.

IX. Méthodologie

Berelson, B. (1971), *Content analysis in communication research*, New York, Hafner Publ. Co.

Cros, R.C., J.C. Gardin et F. Lévy (1964), *L'automatisation des recherches documentaires*, Paris, Gauthier-Villars.

d'Unrug, Marie-Christine (1974), *Analyse de contenu et acte de parole: de l'énoncé à l'énonciation*, 2e éd., Paris, Jean-Pierre Delarge.

de Sola-Pool, I. (ed.) (1959), *Trends in Content Analysis*, Urbana, Ill., Illinois University Press.

Gerbner, G. et al. (1969), *The analysis of communication Content*, New York, J. Wiley.

Gravel, Robert J. (1988), *Guide méthodologique de la recherche*, 2e éd., Sillery, Presses de l'Université du Québec.

Heller, Monica and Laurette Lévy (1990), *Mixed marriages: life on the linguistic frontier*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.

Kandel, L. (1972), «Réflexions sur l'usage de l'entretien, notamment non directif et sur les études d'opinion», *Épistémologie sociologique*, 13.

Lévy, F. (1967), «Quelques analyses de contenu», *Bulletin du C.E.R.P.*, 16.

Mannoni, O. (1962), «Le besoin d'interpréter», *Temps Modernes*, 17 (190), 1347-1368.

Milner, J. (1973), «Éléments pour une théorie de l'interrogation», *Communications*, 20, 19-39.

Miles, Matthew B. and A. Michael Huberman (1984), *Qualitative data analysis*, London, Sage Publications.

Moscovici, S. et Henry, P. (1968), «Problèmes de l'analyse de contenu», *Langages*, 11.

X. Données statistiques

A.C.F.O. (1989), *Les francophones tels qu'ils sont. Regard sur l'Ontario français à l'aube de la Loi de 1986 sur les services en français*, Vanier, Association canadienne-française de l'Ontario.

Canada, Secrétariat d'État, Direction de l'évaluation des programmes (Peat, Marwick et Associés en collaboration avec M. Stacey Churchill), *Évaluation du Programme des langues officielles dans l'enseignement*, Rapport final, Ottawa, Secrétariat d'État, 1987.

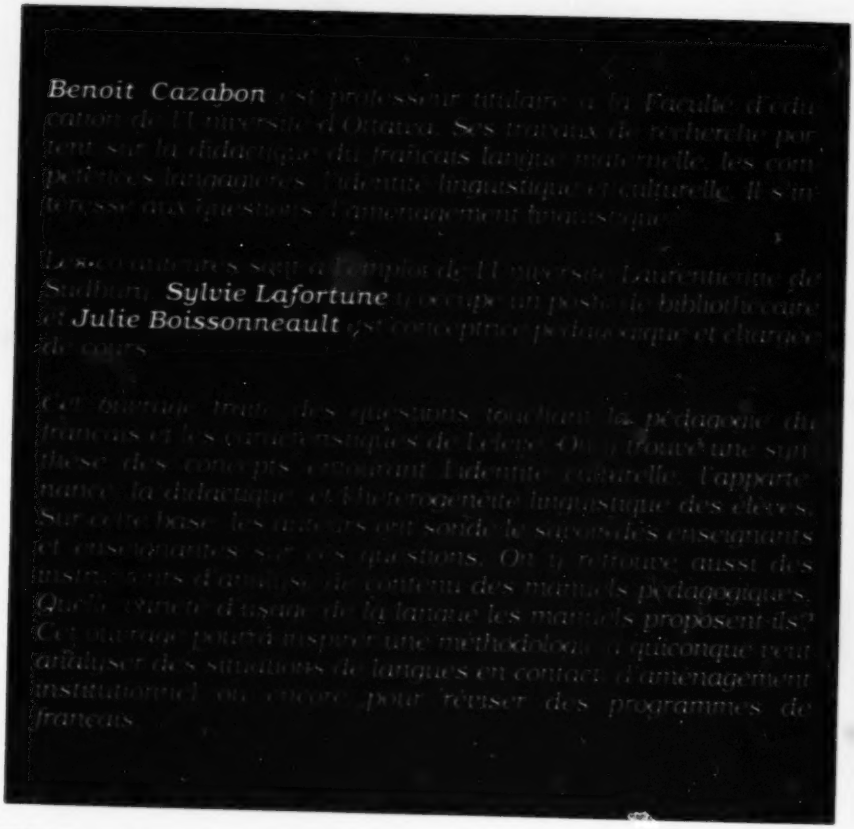
Churchill, S., S. Quazi et N. Frenette (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO), (Vol. 1: Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire).

Churchill, S., S. Quazi et N. Frenette (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*, Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (IÉPO), (Vol. 2: L'enseignement postsecondaire. Rapport statistique).

Commission nationale des parents francophones (1990), *Là où le nombre le justifie*, Saint-Boniface, La Commission.

Grenier, Gilles (1989), «Le bilinguisme chez les anglophones et les francophones au Canada», dans *Tendances démolinguistiques et évolution des institutions canadiennes*, Montréal, Association d'études canadiennes, 35-46.

Théberge, Raymond, Stephen Carey et Sylvie Desjardins (1990), *Le développement langagier et les garderies francophones en milieu minoritaire*, Saint-Boniface, Centre de recherche, Collège universitaire de Saint-Boniface.



BEST COPY AVAILABLE